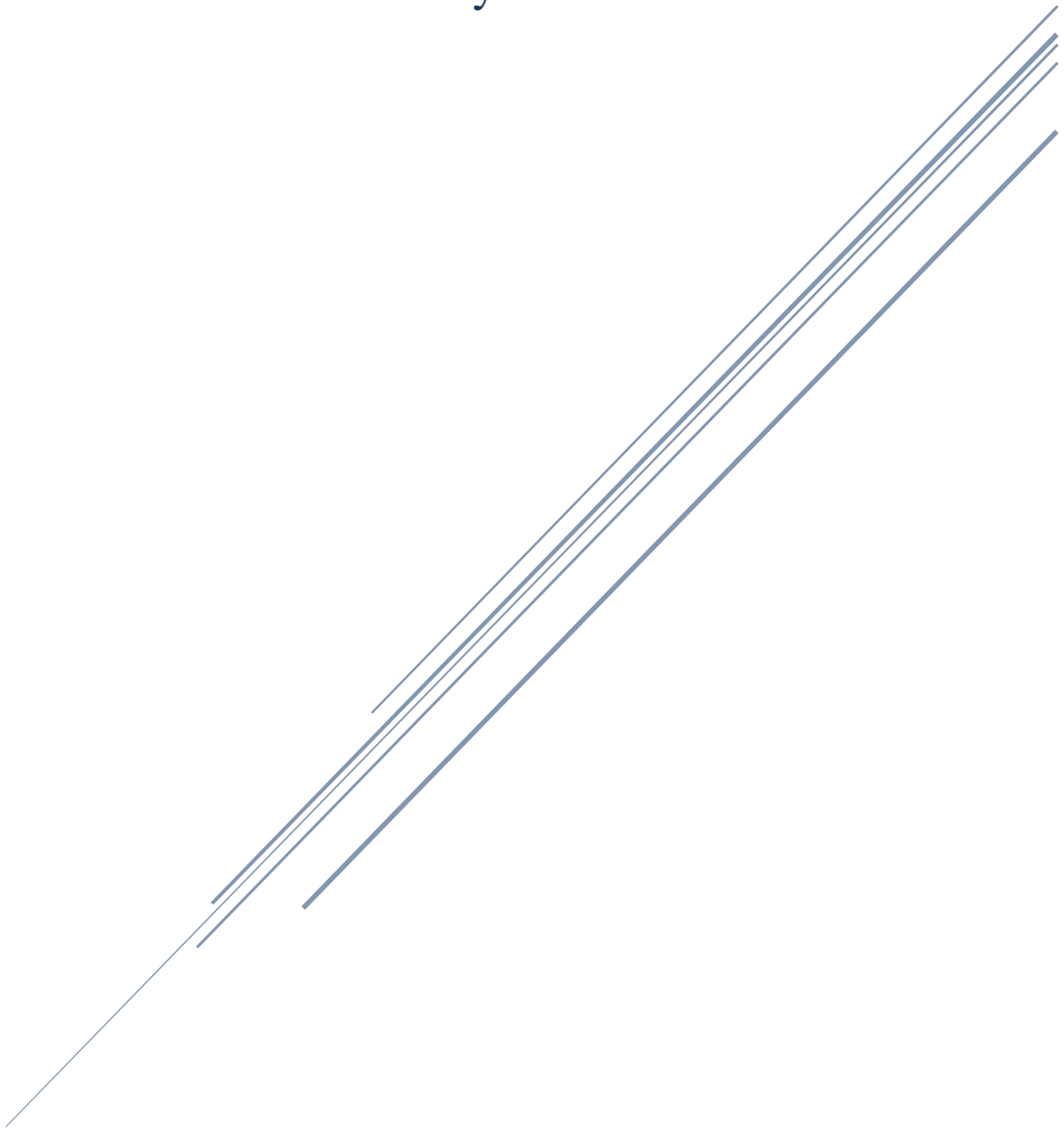


Quelle est la place qui est accordée
aujourd'hui à la notion d'authenticité dans
l'enseignement et l'apprentissage des
langues étrangères, et plus particulièrement
du français dans l'enseignement secondaire
aux Pays-Bas ?



Août 2018

Quelle est la place qui est accordée aujourd'hui à la notion d'authenticité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas ?

Mémoire de master Franse taal en cultuur : educatie en communicatie

Graduate School of Teaching

Université d'Utrecht

Août 2018

Charlotte Pastwa

Numéro d'étudiant : 5872669

Directeur de mémoire : dr. M. Steffens

Deuxième lectrice : J.S. Rentrop-Weij

Introduction	4
I. Partie théorique	6
1. L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères	6
1.1. Cadre historique	6
1.2. L'approche communicative	9
1.3. Définitions de l'authenticité.....	11
2. Le document authentique	14
2.1. Le document authentique versus le manuel d'apprentissage.....	14
2.2. Avantages du document authentique	17
2.3. Limites du document authentique	19
3. L'exploitation authentique	21
3.1. Le contexte.....	21
3.2. La salle de classe.....	22
3.3. Les tâches authentiques.....	23
II. Partie empirique	26
1. Méthode.....	26
2. Résultats de l'enquête.....	29
2.1. Informations sociodémographiques	29
2.2. Le matériel d'apprentissage	29
2.2.1. Types de matériaux pédagogiques utilisés	29
2.2.2. Méthodes utilisées citées par les informateurs	30
2.3. Arguments en faveur de l'utilisation du matériel supplémentaire, en plus de la méthode.....	30
2.4. Caractéristiques importantes pour la compréhension orale et écrite	32
2.5. Types de matériaux authentiques.....	36
2.5.1. Matériaux pouvant renforcer l'authenticité en classe.....	36

2.5.2.	Supports authentiques dans les méthodes recommandées.....	37
2.6.	Critères répondant à la notion d'authenticité	37
2.7.	L'utilisation de documents authentiques en classe	41
2.7.1.	Rôle crucial du matériel authentique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	41
2.7.2.	Rôle crucial du matériel authentique : arguments pour ou contre.....	42
3.	Analyse des textes et des exercices associés dans les manuels Grandes Lignes 5ème éd. 4 VWO-HAVO.....	47
3.1.	Les sources des textes	47
3.2.	L'analyse des textes	48
3.2.1.	Habillage didactique	48
3.2.2.	Bilan.....	50
3.2.3.	Les différences au niveau du contenu.....	51
3.2.4.	Bilan.....	55
3.3.	Analyse des activités associées aux textes.....	56
3.3.1.	Activités scolaires.....	57
3.3.2.	Production écrite dans la langue cible	58
3.3.3.	Activités communicatives.....	59
III.	Conclusion et discussion	62
	Bibliographie.....	66
	Annexes	68

Introduction

Depuis de nombreuses années, les besoins de communication entre des personnes ne parlant pas la même langue ont fortement augmenté. Ce phénomène s'explique par la mondialisation et la multiplication des échanges de toutes sortes entre les nations, dans tous les domaines (commerciaux, scientifiques, culturels, humains, et autres), et ces besoins fluctuent continuellement en fonction de l'évolution des mobilités humaines transnationales.

Dans ce contexte, c'est la maîtrise de la langue étrangère à l'oral qui est passée au centre des préoccupations des acteurs de la plupart des systèmes éducatifs nationaux, surtout européens.

Comment s'y prendre pour enseigner/apprendre, avec efficacité, une langue étrangère ? C'est, depuis des décennies, un sujet intarissable, mobilisant un très grand nombre de chercheurs et d'experts de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères recherchant à améliorer l'enseignement des langues étrangères dans le but de garantir la réussite des élèves par rapport à des niveaux cibles de compétences devant être atteints. Et cette question, qui a été source de continuelles réflexions, d'études et parfois de controverses, demeure toujours d'actualité.

Des visions communes de changements à apporter aux méthodes d'enseignement se sont dégagées des différentes analyses et études menées pendant des années. Au fil du temps, des nouvelles techniques d'enseignement ont alors été introduites dans les systèmes nationaux d'éducation ce qui a permis de recourir de moins en moins aux méthodes d'enseignement traditionnelles, celles-ci étant jugées plus adaptées au développement des compétences à l'écrit qu'au développement des compétences à l'oral.

Et de cette démarche sont apparues plusieurs idées nouvelles pour enseigner « autrement », toutes issues de nouvelles approches de l'enseignement des langues étrangères, l'approche dite « communicative », et la perspective dite « actionnelle », mettant l'accent sur la notion d'authenticité des supports didactiques utilisés et de leur exploitation « authentique » en classe.

Les principes de base fondamentaux de ces approches ont servi de référence aux membres de la profession enseignante ayant collaboré pour l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, celui-ci précisant toutefois qu'il n'a aucun caractère prescriptif mais qu'il est un guide pour tous les acteurs européens du domaine de l'enseignement des langues étrangères, libres à eux d'utiliser à leur guise toutes les indications et les recommandations qui y figurent.

La question que nous souhaitons alors examiner est :

Quelle est la place qui est accordée aujourd'hui à la notion d'authenticité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas ?

Dans un premier temps, notre partie théorique se propose de présenter un bref historique des méthodologies appliquées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, afin d'expliquer quelle est l'origine de la notion d'authenticité dans ce domaine, d'en donner la définition, d'expliquer son rôle, ses implications, ses avantages et ses limites.

Dans un second temps, nous allons tenter de répondre à la question de notre étude en nous appuyant d'une part sur les résultats de notre enquête effectuée auprès des enseignants de français langue étrangère dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, et d'autre part sur les conclusions de notre analyse des documents écrits et des activités associées dans les manuels Grandes Lignes (5^{ème} édition) 4 VWO et 4 HAVO.

Afin de répondre à notre question principale, nous avons soulevé les questions suivantes :

D'où provient l'introduction de la notion d'authenticité dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère ? Et qu'est-ce que cette notion englobe à travers la théorie ?

Quelle est l'opinion des enseignants de français sur l'authenticité et le matériel d'apprentissage ?

Dans quelle approche s'inscrivent les manuels d'apprentissage ? Est-ce que les textes et les activités associées dans les manuels pour la compréhension écrite sont de type authentique ? Et est-ce que l'argument de vente « 100% echt » garantit l'authenticité des textes dans les manuels ?

I. Partie théorique

1. L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères

1.1. Cadre historique

Nous nous proposons de faire un historique des différentes méthodologies en partant de celles se rapportant à l'enseignement du français langue étrangère, celles-ci étant assez représentatives de ce qui a été la tendance dans le domaine des langues étrangères enseignées en Europe, afin d'expliquer comment l'approche communicative et la notion d'authenticité se sont progressivement imposées depuis les années 1970, et qu'elles sont devenues incontournables.

Jusqu'au 19^{ème} siècle les systèmes éducatifs appliquaient la méthode « grammaire et traduction », dite « méthode traditionnelle ». L'approche de la grammaire était déductive, les élèves devant tout d'abord apprendre les règles de grammaire par cœur pour savoir ensuite les appliquer dans des exemples présentés par l'enseignant. L'autre partie des cours était consacrée à la traduction de textes d'œuvres littéraires classiques, l'enseignement privilégiant l'aspect culturel (Riquois, 2010).

Par la suite, en France par exemple, au tout début du 20^{ème} siècle, on considère qu'il faut changer de méthode d'enseignement dans la mesure où les élèves, à la fin de leurs études, n'ont pas de connaissances pratiques suffisantes pour écrire et parler dans une langue étrangère, et qu'il faut appliquer la méthode, dite « directe » (Puren, 1988).

Déjà, selon Puren (1988), dans toute la seconde moitié du 19^{ème} siècle, en France, les instructions officielles faisaient des appels répétés à la réduction du nombre de devoirs écrits dans le but de diffuser la méthode orale :

C'est dans toutes les disciplines scolaires qu'une telle réduction des devoirs écrits est ressentie comme une condition *sine qua non* d'une rénovation pédagogique, [...]. Mais c'est dans l'enseignement des LVE, en raison de l'importance que l'objectif pratique conférait à la méthode orale. (Puren, 1988, p.39)

Concernant la « méthode directe », Riquois (2010, p.133) précise, d'une part, qu'« Elle a pour objectif principal la pratique de la langue et vise à développer chez les apprenants une compétence de communication réelle et non une connaissance empirique et culturelle de la

langue», et d'autre part, que « Dans cette méthode, la priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans appui sur l'écrit. L'apprenant doit être actif et l'enseignant ne recourt jamais à la traduction ».

Toutefois, en France, la mise en application de la méthode directe a rencontré de très nombreuses difficultés. En effet, selon Puren (1988, p128), « l'objectif que se fixait la MD, à savoir la possession effective de la langue écrite et orale par tous les élèves [...] était de toute évidence trop ambitieux »¹, et notamment, du fait que « Celle-ci en effet exigeait d'abord des professeurs une maîtrise de la langue orale » (ibid.). Selon Riquois (2010), cette méthode ayant été contestée, on réintroduit les méthodes précédentes.

Aux Pays-Bas, dans l'enseignement secondaire, la méthode grammaire-traduction qui remonte au 19^{ème} siècle, reste en vigueur jusqu'aux années 1970 – 1975 (Kwakernaak, 2015).

Ensuite, l'apparition de la méthode audio-orale dans l'enseignement des langues étrangères coïncide avec la mise en application, en 1968, de la loi Mammoet se rapportant à la réforme de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas (Kwakernaak, 2015), celle-ci ayant eu pour objectifs, entre autres, l'accessibilité à la formation pour tous les élèves, et à davantage de démocratisation de l'enseignement.

Les partisans de la méthode audio-orale considèrent que la langue à apprendre doit être la langue parlée, plutôt que la langue écrite (Kwakernaak, 2015). Selon Riquois (2010, p. 135), cette méthode est « Basée sur des activités d'écoute et de répétition, [...]. L'oral et une forte exposition à la langue cible sont ainsi mis au premier plan ». Concernant la grammaire, celle-ci occupe toujours une place importante, et les règles explicites sont moins apprises par cœur (Kwakernaak, 2015).

L'objectif de la méthode audio-orale était d'introduire des éléments pratiques relatifs à des situations du quotidien. Cette idée va être reprise par les partisans de l'approche communicative (Kwakernaak, 2015). Cette nouvelle approche fait son apparition dans les années 1970, comme l'explique Riquois (2010, p.137) : « les années 1970 ont également vu arriver de nouveaux manuels réalisés à partir de propositions didactiques innovantes. Le Conseil de l'Europe, par le biais du Comité de l'éducation extrascolaire et du Développement culturel, réalise différents

¹ MD signifie « méthode directe ».

travaux pendant cette décennie qui vont mener à l'élaboration d'une nouvelle orientation pédagogique : l'approche communicative ».

Tevens groeit in de tweede helft van de twintigste eeuw het besef dat taal meer functies heeft dan alleen het overbrengen van betekenis. [...]. Om succesvol te zijn in hun schriftelijke of mondelinge interactie moeten leerlingen in staat zijn adequaat te communiceren volgens context specifieke conventies. De centrale rol van grammatica in taalonderwijs neemt af en het accent komt meer te liggen op de communicatieve aspecten van taal. (Fasoglio et al., 2015, p.8)

L'approche communicative met l'accent sur l'utilisation du langage en contexte, dans des situations du quotidien et sur l'importance du message dans un but de communication. En même temps, à la fin des années 1970, Krashen soutient une nouvelle approche, qu'il intitule *natural approach*. Selon celle-ci, la faculté de langage étant innée, les apprenants peuvent acquérir inconsciemment les règles de la langue par le biais d'une importante exposition à la langue cible, c'est-à-dire à l'aide de la lecture, de l'écoute et de la communication (Fasoglio et al., 2015).

D'après Cuq et Gruca (2005, p.244), « l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. [...]. Ainsi en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations par l'apprentissage des langues, et d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoin sociaux et professionnels ».

En 1994, 8 pays ont fondé le *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV) sous la forme d'un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe, afin de promouvoir des approches nouvelles, notamment pour diffuser de bonnes pratiques (Robert, 2008). Et en 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

Cet instrument offre un cadre commun pour l'élaboration de programmes de langues, et est une référence pour les examens et pour l'élaboration des supports d'enseignement et d'apprentissage, ce cadre ayant décrit six niveaux de compétences en langues étrangères dans le but de pouvoir évaluer le niveau des apprenants au cours de leur apprentissage. Par ailleurs, le CECR explique que pour organiser son apprentissage, il y a plusieurs phases, et que pour la première, la phase de découverte, celle-ci « se fait surtout par l'étude des documents authentiques, c'est-à-dire des documents (textes écrits, documents sonores ou vidéo) qui ont été

produits non pas pour enseigner les langues (comme c'est le cas des manuels), mais pour communiquer » (CECR, 2001, p. 63).

Aux Pays-Bas, la description des compétences langagières du CECR joue un rôle fondamental pour l'élaboration des méthodes *moderne vreemde talen* (MVT), puisque les éditeurs de méthodes éducatives s'inspirent principalement de cet instrument et s'appuient également sur les réflexions du CECR (Fasoglio et al., 2015). Depuis les années 1980, les chapitres dans les méthodes MVT sont organisés par thème et incorporent des situations langagières explicites, comme par exemple indiquer le chemin (Kwakernaak, 2015). Les supports d'apprentissage sont élaborés « de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité » (Cuq & Gruca, 2005, p. 247).

1.2. L'approche communicative

Depuis les années 1970, l'apprentissage des langues s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative. L'approche communicative est, en d'autres mots, définie comme « la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de la communication » (Robert, 2008, p.16). Et comme Cuq et Gruca (2005, p. 244) l'affirment, « l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes ».

L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas n'ont pas échappé aux implications de l'approche communicative : « Leerplannen zijn gebaseerd op communicatieve doelen voor de vier vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven ; [...]. Een criterium voor de organisatie van leerstof is de taalhandelingen die de leerling moet kunnen uitvoeren, zoals zichzelf of iemand anders voorstellen, gevoelens uiten, enzovoort » (Fasoglio & al., 2015, p.8). Ainsi, on remarque que les aspects communicatifs pour l'acquisition des compétences réceptives et productives sont devenus essentiels dans la mesure où les programmes scolaires sont élaborés en fonction des objectifs communicatifs.

Robert (2008, p.16) cite ce qu'apporte l'approche communicative. Celle-ci :

- « met l'accent sur la situation de communication » ;
- « utilise de préférence des documents authentiques » ;
- « propose des activités réalistes » ;

- « a pour objectif de rendre progressivement l'élève autonome dans son discours oral et écrit ».

Les méthodes communicatives mettent l'accent sur l'action, par exemple, exprimer ses sentiments ou savoir indiquer ses préférences, dans la langue cible, ainsi que sur l'interaction, « Le phénomène de l'interaction dans le discours étant inhérent à toute situation de communication » (Robert, 2008, p.106). Selon le CECR, l'interaction est une compétence de communication reposant sur la compréhension et la production : « les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction » (CECR, 2001, p.18).

Ainsi, le CECR met l'accent sur l'importance de l'interaction dans l'apprentissage de la langue dans une perspective communicative : « On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (CECR, 2001, p.18).

Par ailleurs, ce qui est important, c'est que l'élève soit capable de faire une action dans une langue étrangère, et ainsi, les erreurs de vocabulaire de grammaire, de syntaxe sont reléguées au second plan : « Naast de aandacht voor de structuur van een taal groeit intussen ook die voor de functie ervan : taal is, [...], ook een instrument om met andere mensen te communiceren. De boodschap staat voorop, de foutentolerantie neemt toe » (Fasoglio et *al.*, 2015, p.8).

Il semble important de souligner que l'approche communicative permet de conduire l'élève à l'autonomie. En effet, comme Robert (2008, p.21) le fait remarquer, « Seules les méthodes actuelles fondées sur les approches communicative et/ou actionnelle sont à même de doter l'apprenant de compétences suffisantes [...] parce qu'elles visent à lui faire accomplir seul [...] des tâches précises ».

Et comme le CECR l'indique, « Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif » (CECR, 2001, p.122).

Toutefois, dans le but de réaliser des intentions communicatives, il est nécessaire que les apprenants aient des aptitudes particulières pour la compétence communicative. Comme Cuq et Gruca (2005) l'expliquent, la compétence de communication ne repose pas uniquement sur la connaissance de la langue, mais celle-ci implique également « la connaissance des règles

d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forme la compétence de communication » (2005, p. 246). Ainsi, Cuq et Gruca (2005, p. 245) distinguent quatre éléments fondamentaux pour la compétence de communication :

- une composante linguistique
- une composante sociolinguistique
- une composante discursive
- une compétence stratégique

D'autre part, comme Cuq et Gruca (2005, p.247) le font remarquer, « l'approche communicative va préférer les documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis ». En effet, l'utilisation du document authentique dans l'enseignement des langues étrangères a coïncidé avec l'apparition des méthodes basées sur l'approche communicative, car « celles-ci voient logiquement dans ce type de document un message*, véritable mine de renseignements sur le fonctionnement de la communication » (Robert, 2008, p.18).

En résumé, l'approche communicative va privilégier l'utilisation des documents authentiques, « c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CECR, 2001, p.112), ainsi que des activités authentiques et/ou pédagogiques à des fins communicatives. L'approche communicative tend également à rendre l'apprenant autonome en mettant en pratique des tâches authentiques de la vie réelle.

1.3. Définitions de l'authenticité

L'authenticité est une notion ambiguë qui exige d'être amplement éclairée. Gilmore (2007, p.98) énumère un nombre considérable de significations se rapportant à la notion d'authenticité qui « remains ambiguous in most teachers' minds » (ibid.):

1. the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community
2. the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message
3. the qualities bestowed on a text by the receiver
4. the interaction between students and teachers
5. the types of task chosen
6. the social situation of the classroom

7. assessment
8. culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them

Comme l'affirme Gilmore (2007), le débat sur le rôle de l'authenticité et sur les significations associées à l'authenticité est devenu, au fil du temps, de plus en plus sophistiqué et complexe, et une grande variété de domaines sont désormais impliqués.

Morrow (1977, p.13) a été le premier à définir ce qu'il qualifie d'authentique : le document authentique, et plus particulièrement le texte, est comme un « stretch of real language » qui a été conçu par un locuteur natif, destiné à une audience réelle, et aussi produit dans le but de transmettre un message réel. Un document authentique est, par exemple, un extrait du journal *Le Figaro* rédigé par un rédacteur natif et lu par des lecteurs francophones qui souhaitent s'informer sur un sujet en particulier.

Widdowson (1978) a pris l'exemple de l'intérêt du lecteur lorsqu'il lit un journal :

If we read a newspaper report, for example, we do so because we have an interest in its topic and as we read we associate the contents with our existing knowlegde. We read what is relevant to our affairs or what appeals to our interest (1978, p.80)

Ainsi, Widdowson (1978) a expliqué que si l'on présente à quelqu'un des extraits du réel, par exemple, des extraits d'un journal francophone, et qu'on l'oblige à les lire, non pas pour apprendre quelque chose d'intéressant sur le monde, mais pour apprendre quelque chose sur la manière dont la langue est utilisée, alors on déforme l'usage de la langue dans un certain sens. Autrement dit, l'authenticité de l'extrait du langage serait condamnée. Néanmoins, Widdowson (1978) a précisé que les extraits de langage sont, par définition, des exemples réels de l'utilisation de la langue, et a expliqué ce qu'il entend par « genuine » et « authenticity » :

Genuineness is a characteristic of the genuineness passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response. (Widdowson, 1978, p.80)

Autrement dit, la notion d'authenticité ne résiderait pas seulement dans le document en lui-même, mais également dans l'interaction entre le lecteur et le texte. En effet, Widdowson

(1983) a ensuite expliqué ce qu'il distingue : d'une part le matériel authentique, et d'autre part l'activité communicative dans laquelle l'utilisateur de la langue s'engage :

(authenticité) It can, on the one hand, be used to refer to actually attested language produced by native speakers for a normal communicative purpose. But the term can also be used, quite legitimately, to refer to the communicative activity of the language user. (Widdowson, 1983, p.30)

Selon Newby (2002, p.19), qui emploie le mot « texte » au sens large du terme pour un document écrit, un document oral, ou encore une forme graphique, déclare que « nous pouvons qualifier d'authentique un texte qui, à l'origine, a été créé à des fins non pédagogiques, mais qui a été « emprunté » par un auteur de manuel ».

Newby (2002) évoque trois types d'authenticité (voir figure 1, ci-dessous) : l'authenticité du texte, l'authenticité du comportement et l'authenticité personnelle. Pour lui, l'authenticité du comportement se définit par « les tâches, activités linguistiques et exercices que les élèves accomplissent, ainsi que les textes qu'ils produisent eux-mêmes » (2002, p.19), et inclut aussi, l'authenticité pragmatique qui « pourrait se résumer selon les termes de Widdowson (1990, 46) comme "un comportement langagier normal pour parvenir à un résultat" » (Newby, 2002, p.20).

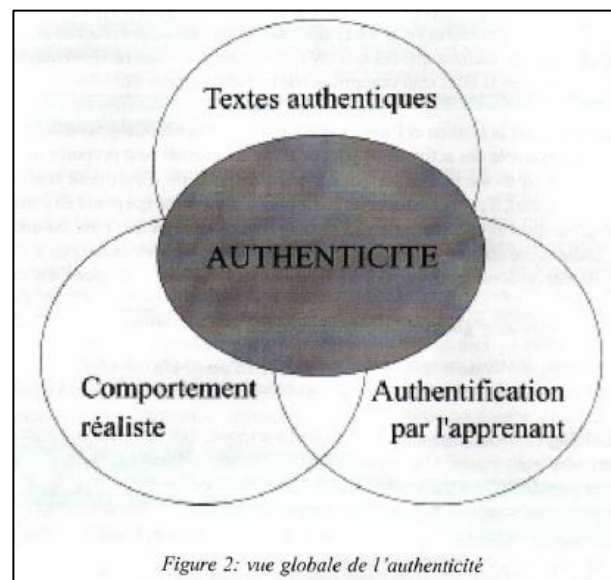


Figure 1- Trois types différents d'authenticité (Newby, 2002, p:23)

D'autre part, le troisième type d'authenticité défini par Newby (2002), qui est l'authenticité personnelle concerne l'authentification de l'élève par rapport au texte authentique et à l'activité. Autrement dit, ce type d'authenticité « n'est pas une propriété du texte, ni un aspect de la

conception d'une activité, mais une conception mentale ou une attitude adoptée et développée par l'élève » (Newby, 2002, p.21).

En résumé, la notion d'authenticité ne concerne pas seulement le texte, celle-ci s'applique aussi au comportement de l'apprenant qui doit être réaliste, donc comme dans la vie réelle hors de la classe. Quant à l'authenticité du comportement, comme Newby (2002) le souligne, « Pour l'auteur de manuel, cette approche aura une influence considérable sur le type d'activités, de tâches et d'exercices proposés à l'élève » (2002, p.20).

De plus, selon Newby (2002), il faut prendre en compte l'authenticité personnelle de l'apprenant qui, par rapport à ses besoins et à ses intérêts, définit lui-même ses critères d'authenticité et décide s'il doit s'investir dans la compréhension d'un texte, et les activités associées. Ce dernier type d'authenticité est l'authentification par l'apprenant qui dépend de ses motivations.

2. Le document authentique

2.1. Le document authentique versus le manuel d'apprentissage

Dans l'enseignement des langues étrangères, les supports d'apprentissage « que l'on nomme aujourd'hui « manuel » [...] sont devenus des éléments essentiels des processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement » (Riquois, 2010, p.130).

Les methodes worden intensief gebruikt voor alle MVT en vormen als het ware het curriculum. De methodes van de grote Nederlandse educatieve uitgeverijen worden het meest gebruikt. [...]. Daarnaast wordt ook veel aanvullend materiaal aangeschaft. (Fasoglio et al., 2015, p.24)

Richards (2001, p.252) différencie les documents authentiques et les « *created materials* », et explique que « *Created materials* refers to textbooks and other specially developed instructional resources ».

The distinction between authentic and created materials is becoming increasingly blurred, because many published materials incorporate authentic texts and other real-world sources. (Richards, 2001, p.253)

On oppose généralement un document ou un texte authentique – « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » (Robert, 2008, p.18) au document fabriqué,

créé et ajusté pour l'enseignement par un concepteur, un éditeur de manuel ou par un enseignant.

Un nombre considérable de définitions associées au document authentique émerge de la littérature :

- 1) « an *authentic text* is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort » (Morrow, 1977)
- 2) « c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication » (Abe et al., 1979)
- 3) « A rule-of-thumb for authentic here is any material which has not been specifically produced for the purposes of language teaching » (Nunan, 1989)
- 4) « the record of any communicative act in speech or writing that was originally performed in fulfilment of some personal or social function, and not in order to provide illustrative material for language teaching, [...] any communicative event that can easily become such a record, for example, radio and television broadcasts and certain forms of electronic communication » (Little, 1997)
- 5) « *Authentic materials* refers to the use in teaching of texts, photographs, video selections, and other teaching resources that were not specially prepared for pedagogical purposes » (Richards, 2001)
- 6) « *authenticité du texte* : les textes – oraux, écrits et graphiques – utilisés dans les manuels et que les élèves lisent, écoutent ou voient » (Newby, 2002)

L'approche communicative privilégie l'utilisation de documents authentiques, car ceux-ci ont été conçus à des fins communicatives (Cuq et Gruca, 2005 ; Robert, 2008). La question qui se pose est de savoir quels sont les documents que l'on peut qualifier d'authentique pouvant être exploités en classe. La liste est illimitée. En voici des exemples :

un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision ou de cinéma, un imprimé administratif, un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo de famille ou de monuments, de rues, un bulletin de météo, une chanson, un film ou documentaire, un emploi du

temps, des résultats sportifs, une critique littéraire, des extraits vidéo d'émissions télévisées, de livres, etc. (Aslim-Yetis, 2010)

Certains auteurs ont remis en cause l'authenticité du langage présenté dans les manuels d'apprentissage, car la langue représentée, les sources introduites et les types d'énoncés ne sont pas représentatifs de la langue et de la vie réelle.

It has long been recognized that the language presented to students in textbooks is a poor representation of the real thing, [...] and although more recently much has been done to redress the balance, there remain numerous gaps. (Gilmore, 2007, p.98)

En effet, il y a environ 30 ans, les défenseurs du matériel authentique avaient déjà fait remarquer que les textes et les dialogues étudiés en classe ne préparaient pas suffisamment les apprenants à faire face à la langue qu'ils entendaient et lisaient dans la vie réelle en dehors de la classe (Nunan, 1989). Swaffar (1985, p.17) avait déjà souligné que « most textbook materials currently at the disposal of foreign language students do not reflect communicative goals because theirs is a pseudo intent to teach language per se rather than to communicate information ». Et comme Little (1997) l'avait indiqué, on ne peut pas attendre des apprenants qu'ils puissent faire face à la langue cible dans un but communicatif, si on ne les expose pas à des échantillons réels de la langue cible en classe. Les documents authentiques seraient préférables aux documents créés de toute pièce, « because they contain authentic language and reflect real-world uses of language » (Richards, 2001, p.252).

Cependant, Newby (2002, p.19) explique que « l'approche communicative a amené des changements radicaux dans la méthodologie de la salle de classe, les enseignants et les manuels s'étant efforcés non seulement d'offrir aux apprenants des exemples de langue authentique, mais aussi de reproduire en classe les situations, les rôles et les besoins du monde réel ».

De plus, comme le fait remarquer Richards (2001, p.253), les enseignants utilisent « a mixtuse of created and authentic materials », car ces deux types de matériel ont aussi bien leurs avantages que leurs limites. En effet, les manuels d'apprentissage « ont une durée de vie de plusieurs années, pendant lesquelles l'enseignant s'approprie les activités proposées, [...], ce qui peut rendre difficile, au bout de quelques années, le passage à un autre titre plus récent et au goût du jour » (Riquois, 2010, p. 131).

Néanmoins, au 21^{ème} siècle, un nombre considérable de méthodes d'apprentissage sont digitalisées et offrent beaucoup plus d'opportunités qu'un manuel traditionnel (Fasoglio et *al.*, 2015). Grâce à la disponibilité des ressources d'apprentissage numériques, et à l'accessibilité à des sources authentiques, les supports numériques permettent aux élèves d'accéder à un apprentissage qui s'adapte à leur niveau et qui favorise l'autonomie. Ainsi, « la possibilité de compléter le manuel en puisant dans des supports pédagogiques complémentaires pourra être un avantage certain pour tout enseignant qui souhaite proposer des activités et des documents variés et plus proches des besoins de son public » (Riquois, 2010, p. 130). En effet, l'équipe du CRAPEL² défend l'idée « qu'enseigner, ou aider à apprendre à comprendre, c'est d'abord choisir des documents pertinents. Cette pertinence se définit doublement : ce sont des documents reliés aux besoins et aux intérêts des apprenants, et ce sont des documents authentiques, au sens d'événements langagiers produits dans des situations réelles, pour des buts communicatifs réels » (Carette dans Duda et *al.*, 2009).

2.2. Avantages du document authentique

Parmi les documents complémentaires, prévus ou non pour la classe, que l'on peut exploiter, les documents authentiques présentent un nombre considérable d'avantages par rapport au document fabriqué :

- They have a positive effect on learner motivation
- They provide authentic cultural information about the target language
- They provide exposure to real language
- They relate more closely to learners' needs
- They support a more creative approach to teaching (Richards, 2001, p.252)

Abe et *al.* (1979, p.4) avaient déjà noté que « d'une part, ils sont eux-mêmes un moment ou le tout d'une communication réelle dans une situation donnée (documents écrits), [...] ; ils permettent donc aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue ».

Les documents authentiques, conçus [...] pour répondre à une fonction de communication, sont importants en classe de langue car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l'actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de

² Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues.

l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative. (Aslim-Yetis, 2010, p.1)

Etant directement en contact avec la langue réelle et avec des formes langagières réelles, l'apprenant découvre ainsi comment la langue fonctionne. Les apprenants deviennent donc ainsi « des observateurs de cette langue » (Abe et *al.*, 1979, p.3). Autrement dit, « il s'agit, [...], de découvrir le fonctionnement de la langue en communication, d'en prendre conscience et de rassembler les données qui permettent à l'apprenant de construire son propre comportement » (Carton dans Duda et *al.*, 2009, p.277). C'est que Holec (1990) avait souligné en argumentant que « (on ne peut acquérir une langue sans l'observer) » (1990, p.66) et que le contact avec la langue étrangère s'établit par l'intermédiaire de documents authentiques. La découverte du fonctionnement d'une langue étrangère est une étape essentielle, puisque celle-ci permet à l'apprenant de comprendre que le locuteur natif peut faire des erreurs, et qu'il peut, lui aussi, hésiter dans sa langue maternelle (Aslim-Yetis, 2010).

D'autre part, comme Lemeunier-Quéré (2005) l'indique, un des principaux rôles de l'enseignant est de faire « développer le goût de la langue et de la culture orale et écrite ». Ainsi, les documents authentiques offrent « une image authentique et riche du monde extérieur » (Aslim-Yetis, 2010, p3), et contribuent « à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangère » (*ibid.*).

Ce qui est important, c'est d'exposer l'apprenant à une langue réelle. Les manuels d'apprentissage présentent généralement une langue qui n'est pas forcément représentative de la langue du locuteur natif. Par conséquent, comme le souligne Aslim-Yetis (2010, p.3), « Les apprenants sont ainsi confrontés à une langue normée, [...] voire même parfois à un niveau de langue soutenu. Or, le français est aussi utilisé de façon spontanée, non officiel ». Les dialogues et les textes conçus à des fins didactiques échappent aux caractéristiques du message authentique : « repetition, redundancy, and discourse markers which confirm and elaborate on a particular authorial style or cultural pattern » (Swaffar, 1985, p.17).

D'autre part, (Swaffar, 1985) avait souligné que les éléments, comme les listes de vocabulaire et les questions se rapportant aux textes dans les manuels, empêchent les élèves de deviner ou d'essayer de contextualiser les significations. Cela incite, par conséquent, l'apprenant à lire mot à mot un texte, au lieu d'essayer de comprendre un texte dans son intégralité, alors que la compréhension partielle d'un texte n'est plus à considérer comme problématique, étant donné que ce cas de figure arrive dans la vie réelle (Guariento & Morley, 2001). Ce type d'éléments

(liste de vocabulaire, questions) restreignent l'autonomisation de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. A l'inverse, le document authentique contribue à l'autonomisation de l'apprenant dans la mesure où il habitue l'apprenant à s'adonner « à des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard » (Delhaye, 2003).

Par ailleurs, l'utilisation de documents authentiques en classe permet de compléter un programme déjà existant, avec des contenus supplémentaires, tout en prenant en compte les objectifs d'apprentissage (Swaffar, 1985 ; Aslim-Yetis, 2010). En effet, Gilmore (2007, p.103) fait remarquer que les documents authentiques, et plus particulièrement les supports audiovisuels « offer a much richer source of input for learners and have the potential to be exploited in different ways ». Le document authentique peut donc être sélectionné en fonction des intérêts et des besoins d'apprentissage des apprenants (Swaffar, 1985 ; Lemeunier, 2005). Et comme Lemeunier (2005) l'indique :

« Le choix du document déclencheur est stratégique puisqu'il va non seulement être le support de l'exposition et du traitement des informations qu'il contient mais également être source d'inspiration [...]. L'objectif de la sélection est donc d'obtenir un document [...], qui soit également adapté au public visé et qui corresponde à ses centres d'intérêts ».

Le recours à l'utilisation du document authentique est préférable dans la mesure où le manuel d'apprentissage peut présenter des problèmes particuliers, comme par exemple « l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, [...], l'inappropriation des activités, la désuétude des contenus » (Lemeunier-Quéré, 2005).

2.3. Limites du document authentique

Cependant, il faut être conscient des limites du document authentique et de son exploitation en classe de langues étrangères.

Beaucoup d'éléments sont à prendre en compte lors du choix d'un document authentique, comme par exemple « leur qualité technique d'impression ou d'enregistrement, selon leur longueur, selon le domaine sémantique couvert par le vocabulaire qu'ils contiennent » (Abe et al., 1979, p.7). En effet, aussi bien pour la compréhension orale que la compréhension écrite, la première exigence est que les apprenants acquièrent suffisamment de vocabulaire (Kwakernaak, 2005). Kwakernaak (2015, p. 69) souligne que « Men gaat ervan uit dat minimaal

zo'n 95% van de woorden van een tekst bekend moet zijn om de resterende 5% uit de context te kunnen af leiden ».

Comme Little (1997, p.227) l'a fait remarquer, « when we contemplate the richness of their lexis and the complexity of their structure, it is immediately clear that authentic texts are linguistically difficult ». Il n'est donc pas surprenant, qu'à un niveau élémentaire, l'utilisation de textes authentiques pourrait entraîner de la frustration, et notamment nuire à la motivation de l'apprenant (Guariento & Morley, 2001).

A l'inverse, les documents spécialement conçus à des fins d'apprentissage sont favorables dans la mesure où « les textes construits présentent l'avantage de faire varier à volonté la complexité morpho-syntaxique et d'établir une progression allant, de ce point de vue, du simple au complexe » (Abe et *al.*, 1979, p.8). Pour l'utilisation du document authentique en classe, ceci implique qu'il faut « évaluer le niveau de langue et s'assurer de son adéquation par rapport au public concerné » (Lemeunier-Quéré, 2005).

En effet, comme le CECR le préconise, « Lors du choix d'un texte à utiliser [...], il faut considérer des facteurs tels que la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant » (CECR, 2001, p.115). La sélection d'un document authentique implique que certains éléments non-verbaux soient pris en compte afin de faciliter la compréhension, comme par exemple la source et une date marquante concernant le document (Lemeunier, 2006).

Quant à l'intérêt de l'apprenant, lors du choix d'un document authentique, il est important de prendre en compte les compétences discursives de l'apprenant et sa compréhension du monde qui pourront l'aider à décoder un document. Autrement dit, l'apprenant aura moins de difficultés à appréhender un document si celui-ci concerne un domaine plus familier, car « un texte concernant un domaine sur lequel l'apprenant n'a aucune idée restera opaque pour lui, il paraîtra beaucoup plus difficile, même si sa difficulté syntaxique et lexicale est « objectivement » moindre » (Abe et *al.*, 1979, p.9). Comme Carette (Duda et *al.*, 2009) l'explique, les éléments de difficulté se situent plus particulièrement dans les relations entre l'apprenant, le motif de compréhension, les connaissances de l'apprenant sur le sujet, ainsi que ses connaissances extralinguistiques. Ce sont tous ces facteurs qui peuvent engendrer, dans une certaine mesure, une compréhension difficile ou facile.

3. L'exploitation authentique

3.1. Le contexte

Abe et *al.* (1979, p.3) soulèvent une question pertinente quant au contexte dans lequel les énoncés sont exploités : « Peut-on extraire des énoncés de leur contexte, les détourner de leurs objectifs premiers dans le but d'en apprendre la langue, sans détruire l'authenticité ? »

Morrow (1977) a avancé l'idée selon laquelle la langue que l'on présente comme authentique se révèle uniquement authentique par rapport à la situation particulière dans laquelle la langue a été produite pour la première fois, et a ajouté aussi que « by using it in a classroom for teaching purposes, we are destroying this authenticity » (1977, p.14).

Widdowson (1998) a expliqué, lui aussi, que l'authenticité dépend du contexte, des conditions contextuelles dans lesquelles la langue a été produite, ainsi que de la situation dans une « particular discourse community » (1998, p.711).

What makes the text real is that it has been produced as appropriate to a particular set of contextual conditions. But because these conditions cannot be replicated, the reality disappears. (Widdowson, 1998, p.712)

Cependant, Widdowson (2000) a accordé une importance particulière à la recontextualisation de la langue dans la salle de classe. :

The text which are collected in a corpus have a reflected reality: they are only real because of presupposed reality of the discourses of which they are a trace. This decontextualizes language which is why it is only partially real. If the language is to be realized as use, it has to be recontextualized. (Widdowson, 2000, p.7)

Toutefois, la recontextualisation semble problématique dans le contexte d'apprentissage, car les apprenants sont, par définition, « outsiders » de la communauté du discours dans laquelle la langue a été produite à l'origine, c'est-à-dire qu'ils n'appartiennent pas aux membres de la communauté linguistique (Widdowson, 1998). Partant de cette perspective, on pourrait donc considérer que la salle de classe condamne à l'inauthenticité les documents authentiques. Autrement dit, si l'on restreint le contexte aux conditions dans lesquelles le texte a initialement été produit, « on condamne bien sûr à l'inauthenticité la quasi-totalité de la lecture des textes littéraires, même par les locuteurs natifs » (Chambers, 2009, p. 18).

Abe *et al.* (1979) avaient déjà soulevé cette problématique en évoquant le décodage d'un texte :

Dans une communauté linguistique donnée, le texte écrit ou oral une fois produit peut être décodé de manières multiples. Ainsi, on ne peut affirmer qu'un article paru dans une revue médicale spécialisée est lu d'une manière plus authentique par les médecins [...] que par le linguiste qui y étudie la fréquence de certains mots. (1979, p.3)

Autrement dit, on admet donc que chaque lecteur vise un objectif différent, et qu'il fait son propre décodage d'un texte. Ainsi, on ne peut pas affirmer que le linguiste qui étudie la langue à des fins de la recherche et que l'apprenant qui apprend la langue à partir de textes authentiques condamnent à l'inauthenticité tout document dit authentique.

3.2. La salle de classe

Le contexte dans lequel la langue authentique est exploitée soulève une problématique particulière : « The language can not be authentic because of the classroom » (Widdowson, 1998, p.711). Néanmoins, Breen (1985) accepte le contexte de la salle de classe dans lequel l'activité réelle d'apprentissage est en soi une activité authentique qui se joue entre les contributions des apprenants, l'activité d'apprentissage et la situation de salle de classe :

The learners' own contributions, the activity of language learning, and the actual classroom situation are also constituent elements within this process. The language lesson is an event wherein all four elements – content, learner, learning, and classroom – each provide their own relative criteria concerning what might be authentic. (Breen, 1985, p.61)

Autrement dit, la salle de classe est en soi un contexte social dans lequel les apprenants et les enseignants se rencontrent dans le but explicite d'apprendre quelque chose et d'échanger ensemble. Les tâches quotidiennes, l'activité d'apprentissage, les types de ressources et de matériaux, les besoins d'apprentissage, les intérêts et les méthodes, constituent des éléments pouvant offrir un potentiel de communication suffisamment authentique (Breen, 1985). Ainsi, on peut considérer la salle de classe comme un espace social où s'y opèrent, comme en dehors de la classe, des interactions et où l'on y échange des connaissances.

Abe *et al.* (1979) avaient déjà observé la problématique concernant la notion d'authenticité du « décodage » (cf. 3.1. Le contexte) par rapport à la communauté linguistique donnée, et avaient

noté que « Puisque tout document peut être décodé par d'autres publics [...], il nous paraît licite de faire des apprenants de la langue des observateurs de cette langue » (1979, p.3). Ainsi, la salle de classe constituerait une communauté linguistique particulière dans laquelle les apprenants deviennent des observateurs de la langue.

Comme le souligne Gilmore (2007), l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère est de former l'apprenant à devenir usager de la langue étrangère afin de le rendre capable de communiquer à l'oral. Ainsi, le document authentique peut être exploité comme une source d'imitation, afin que les apprenants reproduisent des formes figées de la langue cible (Abe et al., 1979). Et comme le CECR le préconise, on peut exiger des apprenants qu'ils développent leur vocabulaire « par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits » (CECR, 2001, p.115).

Comme Newby (2002) l'explique, les enseignants comme les manuels d'apprentissage devraient autant que possible tendre vers une approche dite réaliste par rapport à l'image de la salle de classe et du monde réel, comme l'indique la figure 2, ci-dessous :

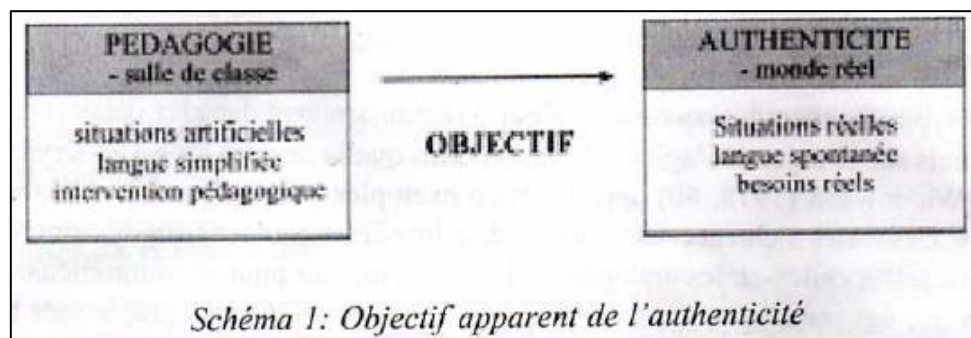


Figure 2- Objectif entre la salle de classe et le monde réel (Newby, 2002, p.18)

La salle de classe devient ainsi le contexte dans lequel les apprenants découvrent le fonctionnement de la langue et prennent exemple sur des échantillons réels de la langue en communication. En conséquence, les supports d'apprentissage doivent pouvoir offrir « des échantillons spécifiques aux situations de communication auxquelles l'apprenant se prépare » (Carton dans Duda et al., 2009, p.277).

3.3. Les tâches authentiques

Il semble important d'introduire une distinction précise que Nunan (1989) explique entre ce qu'il appelle les tâches du « real-world » et le terme « pedagogic » (1989, p.40). Les tâches

associées au « real-world » obligent les apprenants à se rapprocher du type de comportement requis dans le monde réel, c'est-à-dire le comportement qu'ils doivent adopter hors de la classe.

A l'inverse, le terme « pedagogic » peut être défini comme le type de tâches que les apprenants ne sont pas susceptibles de rencontrer et d'accomplir dans la vie réelle. Il est cependant important de souligner que certaines tâches, bien qu'en principe authentiques, sont si particulières que les apprenants ne les rencontreront qu'en classe de langue (Nunan, 1989).

Nunan cite trois exemples, deux exemples de tâche du type « real-world » (a et b) et un du type « pedagogic » (c) (1989, p.40):

- a) « The learner will listen to a weather forecast and identify the predicted maximum temperature for the day »
- b) « The learner will listen to a weather foerecast and decide wether or not to take an umbrella and sweater to school »
- c) « The learner will listen to an aural text and answer questions afterwards on wether given statements are true or false »

En observant ces trois exemples ci-dessus, on peut distinguer, d'une part, le comportement authentique de l'apprenant par rapport au document authentique, et d'autre part le comportant du type pédagogique. Dans les deux premiers exemples (a et b), la notion d'authenticité réside dans le comportement de l'apprenant par rapport au document, l'élève adoptant ainsi un comportement comparable à celui-ci hors contexte scolaire.

Cependant, même si ces deux types d'exemple représentent le type de comportement authentique, ils ne sont pas encore suffisamment représentatifs du type d'activité à des fins de communication. Robert (2008, p.30) fait remarquer que « l'enseignant doit se rappeler que, si le document est authentique, la situation dans laquelle il va le faire exploiter ne l'est pas ». Néanmoins, il est possible de recontextualiser le document authentique en s'efforçant « de donner un caractère d'authenticité à l'exercice, notamment en interpellant l'apprenant » (Robert, 2008, p.30).

L'exemple suivant peut être perçu comme la première étape permettant de mettre l'activité en contexte : « *tu* es dans le métro, *tu* travailles dans une agence de publicité, etc. » (Robert, 2008, p.30).

Quant aux activités à des fins communicatives, l'exemple cité par Robert (2008) illustre bien le comportement authentique que l'on peut adopter par rapport au document authentique : « Lis

ce menu et fait ta commande » (2008, p.19). L'apprenant adopte ainsi un comportement dit réaliste à l'égard du document, comparable au type de comportement requis hors de la classe.

Concernant les tâches communicatives que l'apprenant est amené à accomplir, le CECR (2001) évoque les types de tâche comme les simulations, les jeux de rôle et les interactions. Comme Robert (2008) l'affirme, « il est indubitable que tout enseignement moderne des langues vivantes doit reposer sur la simulation » (2008, p.187). La simulation permet ainsi de rendre l'apprenant autonome et de le responsabiliser par rapport à la tâche qu'il doit réaliser (Robert, 2008).

Toutefois, cela va de soi que le nombre de tâches authentiques et communicatives auxquelles l'apprenant peut être confronté et est susceptible d'accomplir est illimité : « le nombre des tâches est indéfini. On ne peut pas, pour un cadre de référence général, préciser *in extenso* toutes les tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie réelle » (CECR, 2001, p.46).

II. Partie empirique

Nous venons d'étudier d'où provient la notion d'authenticité par rapport à l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, et plus particulièrement les différentes définitions associées à cette notion, comme le document écrit ou oral, le type d'activité, le type de comportement, et les nombreuses implications pour l'enseignement à travers une étude approfondie de la littérature depuis les années 1970.

Dans la partie empirique, nous nous basons sur les points développés dans notre partie théorique afin de rendre ceux-ci plus concrets et plus exécutifs. Ci-dessous, nous présentons la méthode avec laquelle nous avons dirigé cette recherche.

1. Méthode

Notre partie empirique est subdivisée en deux parties. La première partie se rapporte à l'analyse des résultats de notre enquête, et la seconde partie se rapporte à l'analyse de textes écrits et des exercices associés, proposés dans des manuels Grandes Lignes. Nous avons décidé de nous focaliser sur les textes écrits, car le traitement de textes oraux pour notre étude aurait nécessité la mobilisation de moyens beaucoup plus importants, et notamment un temps non négligeable pour apporter les justifications nécessaires par rapport à la notion d'authenticité.

Nous avons effectué une enquête auprès de professeurs de français de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, sans viser un niveau et un type d'enseignement en particulier, afin de pouvoir recueillir un maximum de données.

Nous avons rédigé un formulaire à l'aide de Google Forms, comprenant 14 questions³, les 4 premières concernant des informations sociodémographiques sur les informateurs (cf. annexe 2) afin de pouvoir vérifier la représentativité des répondants. Et nous l'avons diffusé par l'intermédiaire de nos contacts personnels dans le secteur de l'enseignement secondaire et via deux groupes sur le réseau social Facebook : *Frans Universiteit Utrecht* et *Docenten Frans*. Nous avons pris soin d'avertir les enquêtés que les données recueillies sont strictement anonymes et confidentielles, et que le recueil de données restera aux seules fins de cette recherche.

³ Ne se rapportant pas directement à nos questions de recherche, les résultats à la question (11) – *Indien u extra ondersteunend materiaal gebruikt, kiest u dan bewust voor authentiek materiaal ?* – n'ont pas été pris en compte dans notre corpus. Ils figurent toutefois en annexe 9.

Nous précisons que les questions ont été posées avec un enchaînement logique entre-elles, ayant fait en sorte que la réponse à la plupart des questions posées soit en lien avec la réponse apportée à la/aux question(s) précédente(s). En conséquence, en ce qui concerne les résultats de l'enquête, nous les avons présentés en respectant l'ordre chronologique suivant lequel les questions ont été posées. Par ailleurs, les résultats de l'enquête sont mis en rapport avec les points développés dans la partie théorique et présentés, pour la majeure partie, dans des diagrammes et des tableaux.

D'autre part, l'enquête a permis de recueillir des informations de la part des informateurs qui ont répondu à des questions ouvertes. Nous les avons donc citées et restituées, tel quel, dans la langue d'origine (néerlandais). Nous précisons aussi que certains commentaires de la part des informateurs n'ont pas été pris en considération dans notre corpus, ceci en raison de leur formulation difficilement exploitable, cependant ils figurent en annexe.

Concernant le choix des manuels pour notre étude, ce sont les résultats de l'enquête qui nous ont conduits à choisir des manuels de la méthode Grandes Lignes, la méthode la plus utilisée, autrement dit la plus citée par les informateurs, (cf. 2.2.2. Méthodes utilisées citées par les informateurs) et nous avons aussi pris en considération les paramètres suivants :

-la compréhension écrite étant prise en compte dans le CE⁴ et déterminant 50% de la note finale en fin de cursus secondaire⁵, nous avons décidé de nous concentrer sur le niveau et les types d'enseignement bovenbouw VWO et bovenbouw HAVO, ayant constaté aussi que plus de la moitié des informateurs enseignent au niveau bovenbouw ;

-nous avons pu nous procurer des manuels Grandes Lignes correspondant à ces critères, gracieusement mis à notre disposition pour cette étude. Il s'agit de Grandes Lignes 5^{ème} editie Tweede Fase, 4 VWO (cahier A et B) et 4 HAVO (cahier A et B).

Ensuite, nous avons procédé à la sélection des textes et des exercices associés à examiner dans le cadre de notre étude. Les manuels retenus contenant au total 24 textes (12 dans les manuels Grandes Lignes 4 VWO et 12 dans les manuels Grandes Lignes 4 HAVO), sans compter les

⁴ Het centrale examen.

⁵ (cf. Fasoglio et al., 2015).

textes se rapportant aux unités « préparation à l'examen »⁶, nous avons essayé de retrouver sur internet, à partir des sources accompagnant les 24 textes, le document original qui correspond à chaque texte du manuel, afin de pouvoir comparer les textes des manuels à leurs documents originaux respectifs (cf. annexes 13 et 14).

Nous avons pu retrouver 7 documents, dont deux d'entre eux ont été utilisés à la fois pour les textes du manuel 4 VWO et du manuel 4 HAVO⁷. Au total, 9 textes des manuels, 4 de Grandes Lignes 4 VWO et 5 de Grandes Lignes 4 HAVO, ont pu être comparés aux 7 documents originaux.

Afin de procéder à l'analyser des 9 textes des manuels, nous avons analysé, d'une part la forme des textes, et d'autre part le contenu des textes. Nous avons dénommé les modifications apportées à la forme par « habillage didactique » et celles apportées au contenu par « suppressions », « transformations » et « rajouts ».

Enfin, concernant les activités associées aux 9 textes, nous avons analysé et classé celles-ci en trois catégories : « activités scolaires », « production écrite dans la langue cible » et « activités communicatives ».

⁶ Les activités se rapportant à ces textes sont principalement ciblées sur les stratégies de lecture et préparent l'élève aux questions à choix multiples.

⁷ Il s'agit des textes : *'Made in France : des produits qui cartonnent à l'étranger'* (4 VWO, cahier A, p.62) et (4 HAVO, cahier A, p.62), *'Maxime, 14 ans, passe le bac'* (4 VWO, cahier B, p.48) et (4 HAVO, cahier B, p.8).

2. Résultats de l'enquête

45 personnes ont répondu au questionnaire. Nous pouvons donc considérer que nous avons obtenu un nombre suffisant de réponses afin d'en examiner les résultats pour pouvoir répondre à nos questions de recherche.

2.1. Informations sociodémographiques

Au total, 45 professeurs de français, 40 femmes et 5 hommes, ont répondu à l'enquête. La fourchette d'âge des 45 informateurs va de 21 ans à 61 ans et leur ancienneté dans l'enseignement secondaire varie de 6 mois à 36 ans (cf. annexe 3).

Nous constatons que tous les niveaux et les types d'enseignement sont représentés (voir tableaux 1 et 2 ci-dessous).

Tableau 1- Nombre d'informateurs par niveau d'enseignement

Niveau	Onderbouw	Bovenbouw
Nombre d'informateurs	42	24

Tableau 2- Nombre d'informateurs par niveau et type d'enseignement

Niveau et type d'enseignement	Onderbouw VWO	Onderbouw HAVO	Onderbouw VMBO	Bovenbouw VWO	Bovenbouw HAVO	Bovenbouw VMBO	Autre
Nombre d'informateurs	39	33	16	19	14	4	2

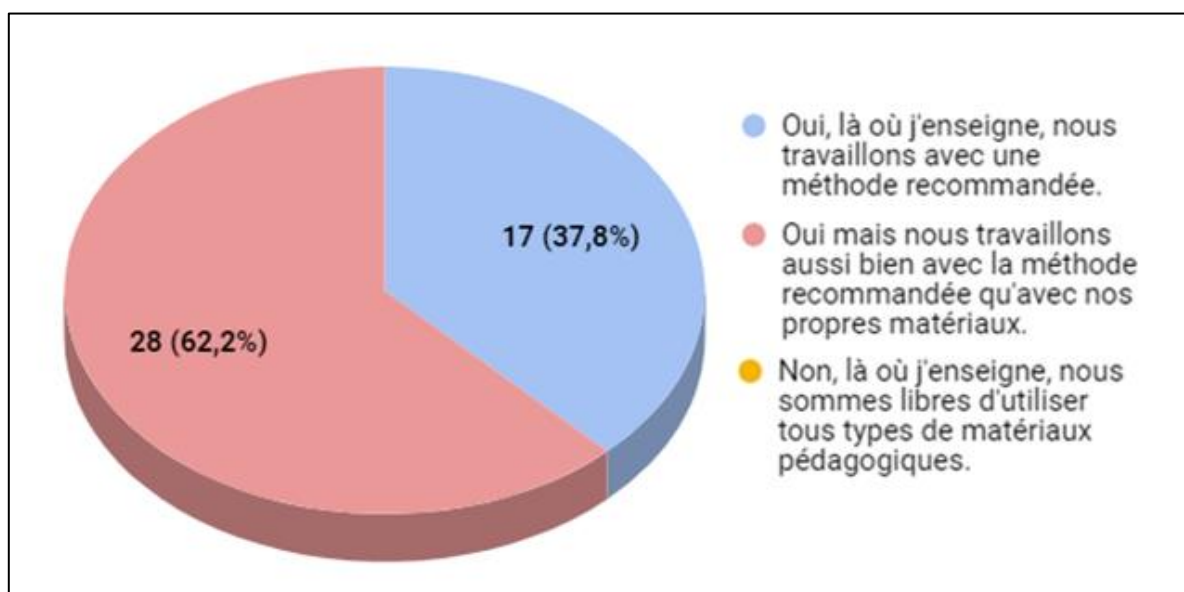
2.2. Le matériel d'apprentissage

Nous avons posé 2 questions afin de savoir quels types de matériaux pédagogiques sont utilisés par les informateurs pour enseigner et quelle méthode ils utilisent.

2.2.1. Types de matériaux pédagogiques utilisés

Nous constatons que, d'une part les informateurs utilisent tous une méthode pour l'enseignement du français et que 62% d'entre eux utilisent aussi du matériel supplémentaire, en plus de leur méthode (voir diagramme 1 ci-dessous), et que, d'autre part la méthode Grandes Lignes est la plus citée (voir tableau 3 ci-dessous).

Diagramme 1- Réponses à la question : (5) Geeft u Frans met behulp van een lesmethode Frans?



2.2.2. Méthodes utilisées citées par les informateurs

Tableau 3- Réponses à la question: (6.1) Als u met een specifieke lesmethode werkt, welke is deze dan (bijv. Grandes Lignes, Libre Service, D'accord, etc.)?

Méthode	Grandes lignes	Libre Service	D'accord	Carte Orange	Franconville	Autre
Nombre de fois que la méthode a été citée	32	6	3	5	4	4

2.3. Arguments en faveur de l'utilisation du matériel supplémentaire, en plus de la méthode

Nous avons posé une question ouverte⁸ afin de savoir pour quelles raisons les informateurs utiliseraient du matériel supplémentaire en classe, en plus de la méthode. Au total, 42 sur 45 informateurs ont répondu à cette question⁹. Nous avons dressé la liste exhaustive des mots-clés et des motifs récurrents que nous avons trouvés dans leurs réponses, puis nous en avons regroupés certains, ceux ayant un sens similaire, par thème, par exemple, « variatie » et

⁸ Question (6.2): Als u met een specifieke lesmethode werkt, om welke reden(en) zou u extra materiaal naast de lesmethode gebruiken?

⁹ La question (6.2) était facultative.

« afwisseling » se trouvent sur la ligne n°2 dans le tableau 4 ci-dessous, ayant considéré que ces deux mots se rapportent au même thème. Et nous avons calculé le nombre de fois que chaque thème a été mentionné par les informateurs. Les résultats se trouvent dans ce tableau.

Tableau 4- Thèmes cités

Numéro du thème	Thèmes	Nombre de fois
1	Actualiteit, hedendaagse gebeurtenissen	12
2	Variatie, afwisseling	11
3	Diepgang, verdieping, verrijking, ter verduidelijking, verbreding	10
4	Iets leuks, aantrekkelijker maken, attractief maken, ludique materiaal, leuke dingen, veraangename lessen, plezier	9
5	Actueler materiaal, ter vernieuwing, minder ouderwets, het vak actueel te houden, verouderde methode	6
6	Ter aanvulling, aanvullende informatie	5
7	Extra oefenen, verschillende werkvormen, vervangende opdrachten	4
8	Authentiek, authentiek materiaal, authenticiteit	4
9	Differentiatie	3
10	Cultuur, culturele achtergronden	3
11	Gerichte vaardigheidstraining, om vaardigheden beter te trainen, extra examentraining	3
12	Activerender, verlevendigen	3
13	Digitaal	2
14	Methode past niet volledig aan mijn <u>lesstijl</u> , eigen programma/ eigen prioriteiten	2
15	Herhaling	2
16	Communicatief	1
17	Uitdagend	1
18	<u>Zelfinspiratie</u>	1
19	Klv	1
20	Extra uitleg	1
21	Iets anders proberen	1
22	Nieuwe ontwikkelingen	1
23	Aansluiten leefwereld	1
24	<u>Insluipen</u> grammatica	1
25	Om interactieve dingen te doen	1
26	Ter motivering	1
27	Omdat authentiek materiaal meer aanspreekt en zinvol is	1
28	Levenschte taken laten uitvoeren	1

Ce tableau nous indique que l'actualité est le motif le plus récurrent dans les réponses des informateurs pour expliquer le recours à du matériel supplémentaire. Les manuels ont, en effet, une durée d'utilisation assez longue rendant difficile le passage à un sujet/thème récent et dans l'air du temps (Riquois, 2010). On rencontre le même type de problème avec les différents types d'activité proposés dans les manuels d'apprentissage auxquels les enseignants sont habitués. L'obsolescence des manuels, le motif n°5, vient appuyer l'idée que les manuels peuvent devenir assez rapidement désuets, de même leur contenu et les activités qu'ils proposent.

La variation¹⁰ dans l'enseignement est également une raison importante pouvant expliquer le recours à du matériel supplémentaire, par rapport à la fois aux thèmes et aux activités proposées. La variation fait défaut lorsque le manuel choisi par l'institution scolaire doit être plus ou moins suivi de façon linéaire, limitant ainsi la liberté de l'enseignant, voire l'adaptation à son public (Riquois, 2010). Par ailleurs, certains informateurs ont indiqué que le matériel supplémentaire permet aussi d'approfondir, d'enrichir ou de compléter un programme déjà existant, c'est le motif qui apparaît en 3^{ème} position. Celui-ci se rapproche du motif évoquant la variation, l'enseignant pouvant ainsi adopter plus de liberté.

Les réponses des informateurs mettent également en évidence la notion de plaisir, c'est le motif n°4. Ce qu'il faut, c'est faire en sorte que les élèves s'intéressent au cours et qu'ils soient actifs. En effet, les contenus des manuels pouvant devenir très vite obsolètes, les enseignants peuvent apporter des changements avec des supports (didactiques) complémentaires, ceux-ci pouvant se révéler avantageux pour tout enseignant souhaitant suggérer des activités et proposer des documents plus intéressants, se rapprochant ainsi plus des besoins des apprenants (Riquois, 2010).

2.4. Caractéristiques importantes pour la compréhension orale et écrite

Concernant les compétences réceptives – la compréhension orale et écrite – les informateurs devaient indiquer quelles caractéristiques sont importantes à leurs yeux, par rapport à la qualité du contenu, parmi trois qui leur ont été proposées et ils pouvaient aussi indiquer d'autres

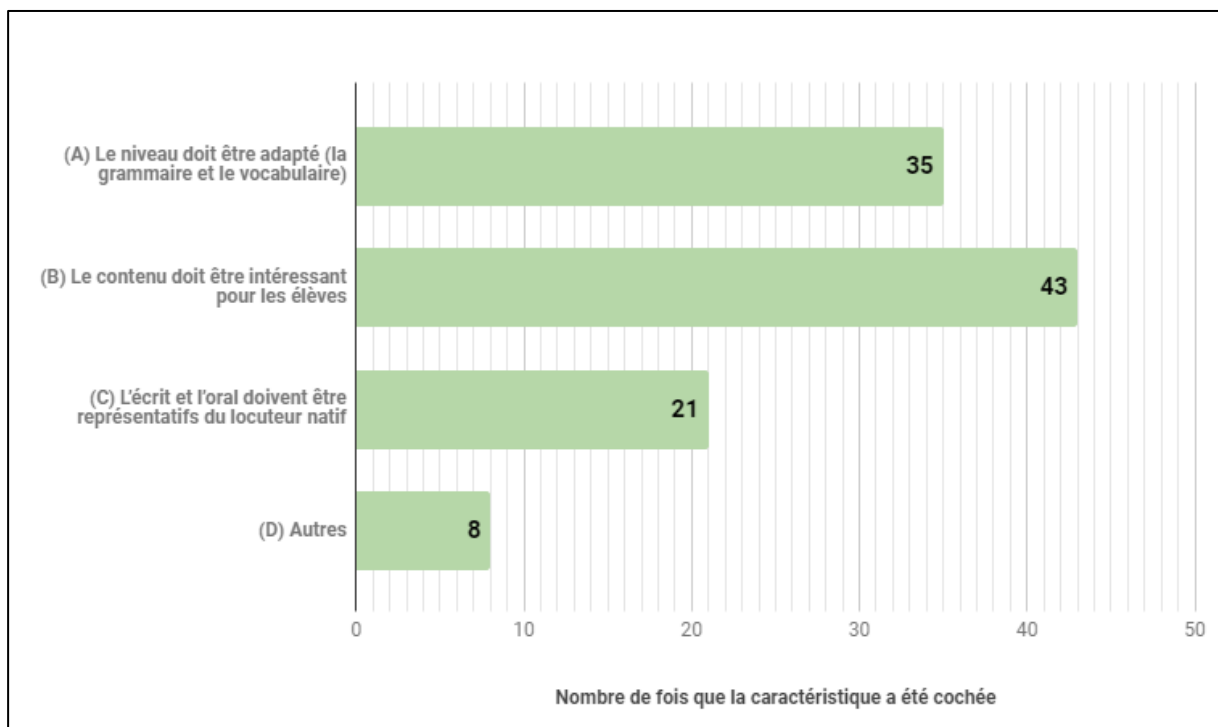
¹⁰ Motif n°2.

caractéristiques, de leur choix. Les informateurs avaient le choix entre quatre sélections possibles :

- A. Le niveau doit être adapté (la grammaire et le vocabulaire).
- B. Le contenu doit être intéressant pour les élèves.
- C. L'écrit et l'oral doivent être représentatifs du locuteur natif.
- D. (Autres)

Etant donné que les informateurs pouvaient sélectionner chacun plusieurs caractéristiques, le nombre de sélections obtenues (107) est supérieur au nombre d'informateurs. Nous constatons que ce sont les caractéristiques (B) – le contenu doit être intéressant pour les élèves – et (A) – le niveau doit être adapté (la grammaire et le vocabulaire) - qui ont été sélectionnées le plus de fois (voir diagramme 2, ci-dessous).

Diagramme 2- Nombre de fois que les caractéristiques ont été sélectionnées



Les 45 informateurs ont coché au moins une des caractéristiques parmi A, B et C. Par ailleurs, 8 d'entre eux ont rajouté des caractéristiques supplémentaires, cependant, nous n'avons pu relever que 6 caractéristiques sur 8¹¹ :

¹¹ Nous n'avons pas pu interpréter les caractéristiques supplémentaires « Bovenbouw hoeft grammatica en idioom niet 1 op 1 gekoppeld zijn aan leva luva » et « verslaafd aan... ».

- a. « Uit ervaring merk ik dat de leerlingen meer oppikken wanneer zij de keuze krijgen met welk oefenmateriaal zij aan de slag gaan. Zo laat ik ze voor luistervaardigheid zelf vlogs op youtube opzoeken. Daarbij valt op dat ze een veel hoger niveau aankunnen bij onderwerpen die hun interesse hebben. Door op een relatief hoog niveau te oefenen groeien ze in de volledige vaardigheid »
- b. « Leerlingen willen het graag begrijpen, dus begrip gaat voor authenticiteit jammer genoeg »
- c. « Authenticiteit »
- d. « Ook de snelheid van het gesproken Frans in luisteropdrachten moet aangepast zijn »
- e. « in de onderbouw moet het tempo van spreken aangepast zijn »
- f. « Eenvoudig en authentiek Frans »

D'autre part, nous avons calculé le nombre d'informateurs en fonction du nombre de caractéristique(s) que chacun a cochée(s), parmi les 3 que nous avons proposées (A, B et C). Les résultats se trouvent dans le tableau 5 (ci-dessous) :

Tableau 5- Nombre d'informateurs par nombre de sélection(s) effectuée(s)

Nombre total de caractéristique(s) cochée(s)	Total : 1 seule caractéristique (A ou B ou C)	Total : 2 Caractéristiques (parmi A,B et C)	Total : les 3 Caractéristiques A, B et C
Nombre d'informateurs	5	26	14

Par ailleurs, nous avons calculé le nombre de fois que chaque caractéristique a été cochée (A ou B ou C) par les 5 informateurs qui n'ont sélectionné qu'une seule caractéristique (voir tableau 6, ci-dessous) :

Tableau 6- Nombre d'informateurs par caractéristique cochée (A ou B ou C)

Caractéristique	A Le niveau doit être adapté	B Le contenu doit être intéressant pour les élèves	C L'écrit et l'oral doivent être représentatifs du locuteur natif
Nombre d'informateurs qui n'ont coché que cette caractéristique	0	4	1

Nous avons aussi calculé le nombre de fois que chaque caractéristique a été cochée (parmi A, B et C) par les 26 informateurs qui ont, chacun, sélectionné 2 d'entre elles (voir tableau 7, ci-dessous).

Tableau 7- Nombre de fois qu'une caractéristique a été cochée par les informateurs ayant sélectionné 2 caractéristiques

Caractéristique	A Le niveau doit être adapté	B Le contenu doit être intéressant pour les élèves	C L'écrit et l'oral doivent être représentatifs du locuteur natif
Nombre de fois que la caractéristique a été cochée	21	25	6

Comme on peut l'observer, d'après les tableaux 6 et 7, pour les 5 répondants qui ont sélectionné une seule caractéristique, c'est la caractéristique B qui l'emporte et pour les 26 répondants qui ont sélectionné 2 caractéristiques, ce sont, dans l'ordre, les caractéristiques B et A qui l'emportent.

Nous constatons donc que pour la majorité des informateurs les caractéristiques essentielles pour la compréhension orale et écrite sont, en première position, *le contenu doit être intéressant pour les élèves* et en deuxième position, *le niveau doit être adapté*.

Ces résultats viennent appuyer l'idée que, comme Carette (Duda et *al.*, 2009) l'a souligné, l'enseignement et l'apprentissage consistent tout d'abord à choisir des documents pertinents. En effet, comme nous l'avons vu (cf. 2.3. Les limites du document authentique), lors du choix du document, il est primordial de prendre en considération certaines compétences, comme les compétences extralinguistiques de l'apprenant (Abe et *al.*, 1979 ; Duda et *al.*, 2009), c'est-à-dire ses connaissances sur un sujet en particulier et ses connaissances du monde. Autrement dit, le document doit être sélectionnée par rapport aux besoins, aux intérêts de l'apprenant et à sa spécialité. C'est ce qui, dans une certaine mesure, pourra aboutir à une compréhension complexe ou facile.

Quant à la caractéristique B (le niveau doit être adapté), il n'est pas étonnant de constater qu'un grand nombre d'informateurs mettent l'accent sur le niveau de langue auquel l'apprenant est confronté, car comme Kwakernaak (2015) l'a souligné, on présume qu'en moyenne 95% des mots d'un texte doivent être connus afin de pouvoir déduire les 5% restants du contexte. Ceci

pourrait expliquer pourquoi les enseignants sont attentifs au niveau de difficulté, et plus particulièrement au niveau élémentaire. Et notamment pour l’oral, comme certaines réponses l’indiquent (d. et e.), le niveau doit être pris en compte. Ceci n’est pas surprenant puisqu’en effet, à l’oral, l’apprenant est dépendant du locuteur, alors qu’à l’inverse, avec un document écrit, l’apprenant peut, à sa guise, avancer et/ou revenir en arrière dans sa lecture (Kwakernaak, 2015).

2.5. Types de matériaux authentiques

2.5.1. Matériaux pouvant renforcer l’authenticité en classe

Les informateurs pouvaient sélectionner un ou plusieurs matériaux se trouvant sur la liste que nous avons proposée, mais ils pouvaient aussi la compléter avec leurs propres exemples.

On observe que les informateurs ont surtout sélectionné les documents audio et audiovisuels comme ressources pouvant renforcer l’authenticité. Ce qui n’est pas étonnant, car comme l’affirme Gilmore (2007, p.103), les documents authentiques, et particulièrement les documents audiovisuels, « offer a much richer source of input for learners and have the potential to be exploited in different ways and on different levels to develop learners’ communicative competence ».

Il nous paraît intéressant de rapprocher ces sélections avec les caractéristiques jugées importantes pour la compréhension orale et écrite. Les répondants ont mis plutôt l’accent sur l’intérêt du contenu pour les élèves, ce qui explique la sélection de supports audio et audiovisuels. Et rappelons aussi que les motifs¹² les plus cités par les

(8) Welk materiaal zou de authenticiteit van het Frans dat onderwezen wordt in het voortgezet onderwijs kunnen versterken? (*meerdere antwoorden mogelijk)	
Nombre total de sélections	218
Journaux	18
Magazines	34
Livres/romans	20
Musique avec paroles	40
Films/court-métrages	38
Radio	20
Télévision : les informations, documentaires, reportages	35
Autres :	13

¹² Voir le paragraphe 2.3. *Les arguments en faveur de l’utilisation du matériel supplémentaire, en plus de la méthode.*

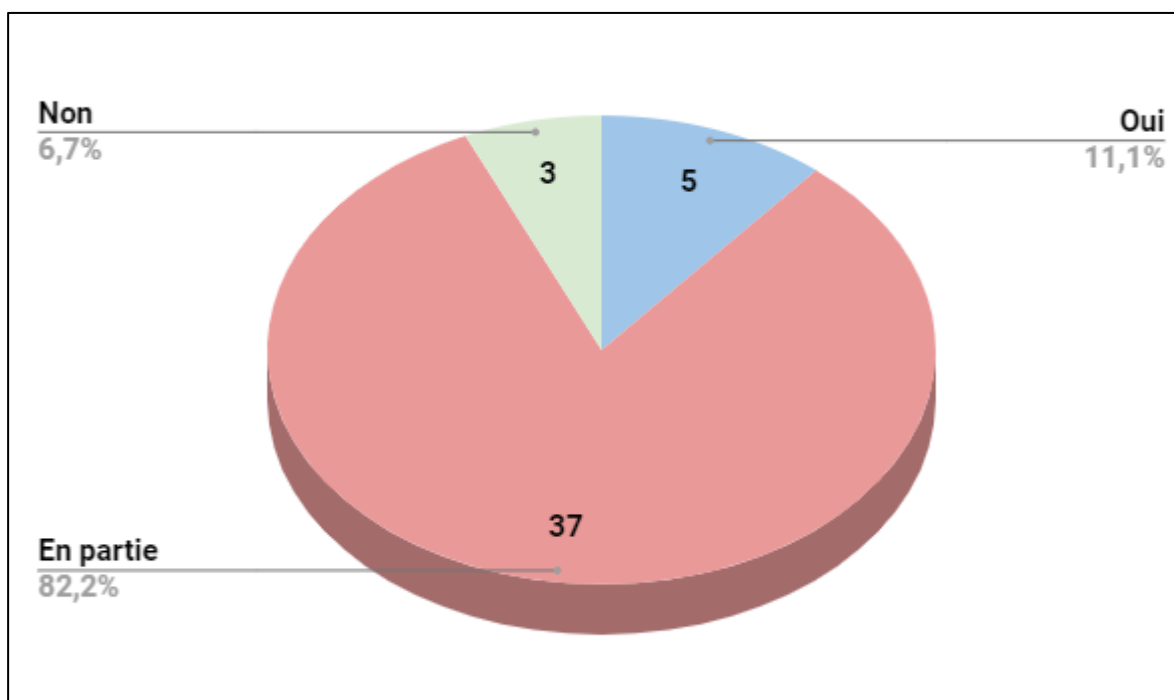
répondants pour l'utilisation de matériel supplémentaire en classe, sont l'actualité, la variation et la notion de plaisir.

Certains répondants ont cité des sources internet, comme YouTube et des blogs vidéo, ainsi que les sites internet *TV5 Monde* et *1 Jour, 1 Actu* (cf. annexe 8). Ceci n'est pas surprenant puisque internet et les ressources numériques sont devenus des outils indispensables offrant un accès immédiat à l'actualité. Selon le Conseil consultatif de l'enseignement¹³ de 2013, les sources TIC¹⁴ sont de plus en plus utilisées comme support dans l'enseignement des langues étrangères (Fasoglio et al., 2015), car grâce à internet, les enseignants et les apprenants accèdent plus rapidement à des sources inépuisables de documents authentiques.

2.5.2. Supports authentiques dans les méthodes recommandées

On constate que plus de 82% des répondants (voir diagramme 3 ci-dessous), indiquent que les méthodes introduisent en partie ce genre de supports authentiques.

Diagramme 3- Question posée (9): *Denkt u dat de aanbevolen lesmethodes Frans dit soort authentiek ondersteunend materiaal opnemen?*



2.6. Critères répondant à la notion d'authenticité

¹³ De Onderwijsraad.

¹⁴ Technologies de l'information et de la communication.

Dans notre partie théorique, nous avons expliqué qu'il y a des interprétations très différentes de la notion d'authenticité, nous avons donc décidé de nous limiter à 4 critères. Nous les avons définis par rapport aux questions à traiter dans le cadre de notre étude.

Les informateurs devaient donc indiquer quels critères peuvent, à leurs yeux, répondre à la notion d'authenticité¹⁵, parmi les quatre qui leur ont été proposés (diagramme 4) :

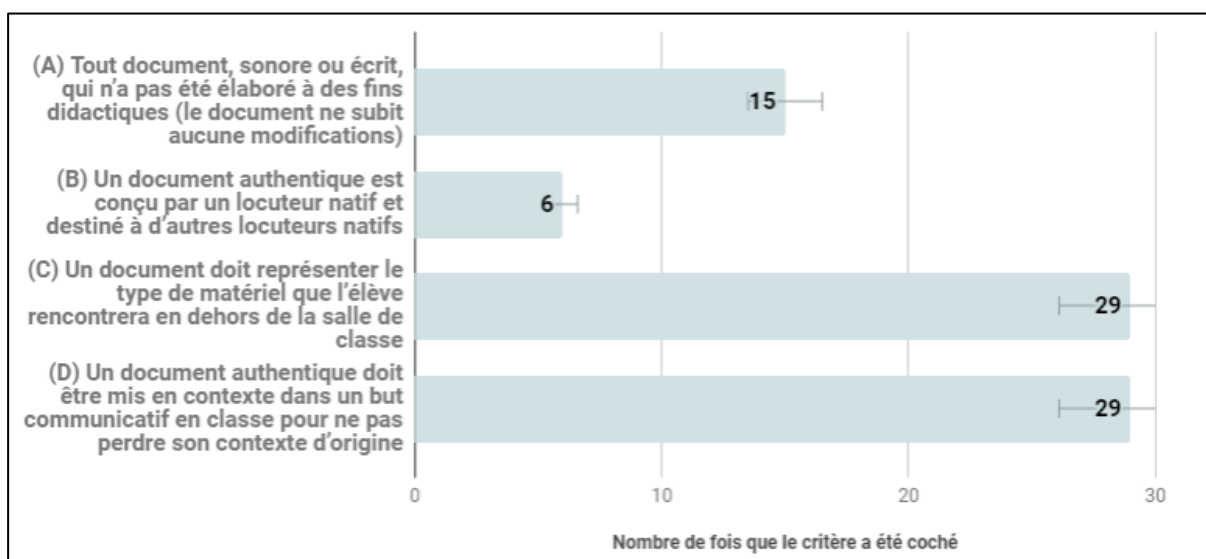
- A. Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques (le document ne subit aucune modification).
- B. Un document authentique est conçu par un locuteur natif et destiné à d'autres locuteurs natifs.
- C. Un document doit représenter le type de matériel que l'élève rencontrera en dehors de la salle de classe.
- D. Un document authentique doit être mis en contexte dans un but communicatif en classe pour ne pas perdre son contexte d'origine.

Etant donné que les informateurs pouvaient sélectionner chacun plusieurs critères, le nombre de sélections obtenues (79) est supérieur au nombre d'informateurs. Nous constatons sur le diagramme 4, ci-dessous que :

- le critère C a été sélectionné 29 fois
- le critère D a été sélectionné 29 fois
- le critère A a été sélectionné 15 fois
- le critère B a été sélectionné 6 fois

¹⁵ Question (10): *Wat zijn volgens u de criteria die kunnen voldoen aan de authenticiteit van lesmateriaal?*

Diagramme 4- Nombre de fois que les critères ont été sélectionnés



Par ailleurs, nous avons calculé le nombre de fois que chaque critère a été coché (A ou B ou C ou D) par les 18 informateurs qui n'ont sélectionné qu'un seul critère (voir tableau 8, ci-dessous).

Tableau 8- Nombre d'informateurs par critère coché (A ou B ou C ou D)

	A	B	C	D
Critère d'authenticité	Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques (le document ne subit aucune modification)	Un document authentique est conçu par un locuteur natif et destiné à d'autres locuteurs natifs	Un document doit représenter le type de matériel que l'élève rencontrera en dehors de la salle de classe	Un document authentique doit être mis en contexte dans un but communicatif en classe pour ne pas perdre son contexte d'origine
Nombre d'informateurs qui n'ont coché que ce critère	3	0	8	7

Nous avons aussi calculé le nombre de fois que chaque critère a été coché (parmi A, B, C et D) par les 22 informateurs qui ont, chacun, sélectionné 2 d'entre eux (voir tableau 9, ci-dessous).

Tableau 9- Nombre de fois qu'un critère a été coché par les informateurs ayant sélectionné, chacun, 2 critères

	A	B	C	D
Critère d'authenticité	Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques (le document ne subit aucune modification)	Un document authentique est conçu par un locuteur natif et destiné à d'autres locuteurs natifs	Un document doit représenter le type de matériel que l'élève rencontrera en dehors de la salle de classe	Un document authentique doit être mis en contexte dans un but communicatif en classe pour ne pas perdre son contexte d'origine
Nombre de fois que le critère a été coché	8	2	16	18

Et nous avons calculé le nombre de fois que chaque critère a été coché (parmi A, B, C et D) par les 3 informateurs qui ont, chacun, sélectionné 3 d'entre eux (voir tableau 10, ci-dessous).

Tableau 10- Nombre de fois qu'un critère a été coché par les informateurs ayant sélectionné, chacun, 3 critères

	A	B	C	D
Critère d'authenticité	Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques (le document ne subit aucune modification)	Un document authentique est conçu par un locuteur natif et destiné à d'autres locuteurs natifs	Un document doit représenter le type de matériel que l'élève rencontrera en dehors de la salle de classe	Un document authentique doit être mis en contexte dans un but communicatif en classe pour ne pas perdre son contexte d'origine
Nombre de fois que le critère a été coché	2	2	3	2

Par ailleurs, nous précisons que 2 informateurs ont chacun coché tous les critères, soit A, B, C et D.

Comme on peut l'observer, d'après les tableaux 8 et 9, les deux critères qui l'emportent, sont :

- *un document doit représenter le type de matériel que l'élève rencontrera en dehors de la salle de classe (critère C)*
- *un document authentique doit être mis en contexte dans un but communicatif en classe pour ne pas perdre son contexte d'origine (critère D)*

Les informateurs considèrent donc qu'un document authentique est le type de document que l'on peut se procurer hors contexte scolaire, dans la vie réelle, comme les différents types de documents cités par Aslim-Yetis (2010) (cf. 2.1. Le document authentique versus le manuel d'apprentissage).

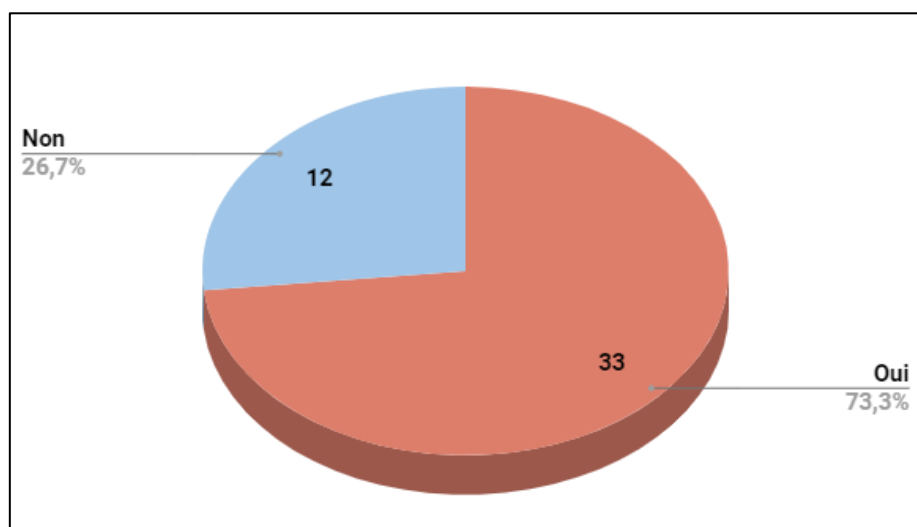
D'autre part, les informateurs considèrent aussi que la notion d'authenticité ne réside pas seulement dans le document en lui-même, mais également dans l'activité communicative, comme l'a défini Widdowson (1983) : « the communicative activity of the language user ». Cette notion correspond également à l'authenticité pragmatique formulée par Newby (2002) qui a une place importante dans l'approche communicative (cf. 1.3. La définition de l'authenticité), puisque celle-ci voit la manière dont l'apprenant utilise la langue en classe, par exemple dans des situations de communication afin de reproduire un contexte « simulé » dans lequel les apprenants s'emploient à des tâches du type jeux de rôle et simulation (Newby, 2002).

2.7. L'utilisation de documents authentiques en classe

2.7.1. Rôle crucial du matériel authentique dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Nous avons cherché à savoir si les informateurs sont convaincus que les documents authentiques jouent un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère (voir diagramme 5). Les chiffres indiquent que presque les trois quarts des informateurs, 33 informateurs sur 45, sont convaincus que les documents authentiques jouent un rôle crucial dans l'apprentissage.

Diagramme 5- Question posée: (12.1) Bent u ervan overtuigd dat authentiek materiaal een cruciale rol speelt bij het leren van een vreemde taal?



2.7.2. Rôle crucial du matériel authentique : arguments pour ou contre

Nous avons demandé aux informateurs de nous préciser les raisons pour lesquelles ils sont convaincus, ou non, que le matériel authentique joue un rôle crucial dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous avons obtenu 41 réponses sur le sujet¹⁶. Nous les avons numérotées¹⁷ puis nous avons relevé d'un côté les arguments pour et d'un autre côté les arguments contre se trouvant dans les réponses. Nous avons restitué les arguments, tel qu'ils ont été exprimés par les informateurs, avec l'indication du numéro de la réponse concernée. Etant une question ouverte, certains informateurs ont indiqué à la fois des arguments pour et des arguments contre.

2.7.2.1. Les arguments pour

L'argument très souvent avancé par les informateurs est que le document authentique donne une image réelle de la langue, celle à laquelle on fait face dans la vie réelle, le document permettant ainsi aux apprenants d'être exposés directement à l'utilisation de la langue dans des situations réelles. Nous fournissons, ci-dessous, pour exemple, cinq commentaires trouvés dans les réponses, appuyant cet argument :

- 7) « Link met de realiteit/ echte wereld »
- 14) « Dit is waar leerlingen mee te maken krijgen als ze met Franstaligen in contact komen »

¹⁶ La question (12.2) – *Indien ja of nee, kunt u uitleggen waarom?* – était ouverte et facultative.

¹⁷ Toutes les réponses des informateurs sont consultables dans leur intégralité en annexe 12.

- 19) « Bain de langue/spreektaal horen »
- 20) « Dat is immers de 'taal' die we wensen aan te leren en waar leerlingen in de buitenwereld mee geconfronteerd worden »
- 29) « Voor Iln wordt het leren van een taal relevanter als ze voorbeelden zien/kennis nemen van authentieke situaties, situaties uit het 'echte leven' »

Parallèlement, certains informateurs indiquent que le document authentique permet de créer un lien entre la langue apprise à l'école et la langue réelle. Ce lien permet aux élèves de comprendre pourquoi ils apprennent le français et l'utilité de cet apprentissage. Nous fournissons, ci-dessous, pour exemple, trois commentaires trouvés dans les réponses, allant dans ce sens :

- 25) « Zo dicht je het gat tussen 'schoolfrans' en ècht Frans »
- 36) « Ja, want dit maakt voor leerlingen duidelijk wat het verband is tussen de leerstof en het land, de taal, de mensen die de taal spreken, kortom; waarom je de taal eigenlijk leert »
- 38) « De leerlingen willen dat wat ze leren nut heeft als ze naar Frankrijk gaan. Ze zijn vaak verbaasd over het verschil tussen de doeltaal en de geleerde taal »

Un informateur a expliqué que le document authentique permet ainsi de fournir des contextes permettant aux apprenants aussi bien de découvrir la langue dans des situations réelles que d'avoir une idée de la langue étrangère:

- 8) « Ja, zowel leerlingen als volwassenen hebben context en levensecht materiaal nodig om gevoel voor een vreemde taal te krijgen »

Certains informateurs ont souligné qu'à l'inverse, le matériel adapté pour l'enseignement présente, en conséquence, une langue normée et une image dénaturée de la réalité. Nous fournissons, ci-dessous, trois commentaires trouvés dans les réponses, allant dans ce sens :

- 4) « Aangepast materiaal geeft wen vertekend beeld van de werkelijkheid »
- 12) « Bij authentiek materiaal zijn de zinnen vaak minder keurig geknutseld. Een gesproken zin is bijna altijd uniek »
- 36) « Daarnaast is niet authentiek materiaal vaak gekunsteld. Niet fijn om naar te luisteren of te kijken, in scene gezet. Onplezierige, overdreven stemmetjes. Accentloos. Niet écht »

Comme certaines réponses l'indiquent, il est important d'exposer les apprenants à la langue à laquelle ils seront confrontés plus tard, même s'ils ne comprennent pas tout le document mot

à mot, les apprenants pouvant ainsi s'employer à trouver des stratégies pour compenser leurs lacunes. Nous fournissons, ci-dessous, pour exemple, deux commentaires trouvés dans les réponses, appuyant cet argument :

- 34) « dat is toch het taalgebruik dat ze zullen tegenkomen in 'real life' en dus zullen moeten leren begrijpen, ook al zitten er soms woorden/zinsconstructies tussen die wat hoog gegrepen zijn. Dan maar met raden/opzoeken/overslaan en/of andere strategieën. Leren wat je wel en niet exact moet weten (en dus eventueel opzoeken) om een geschreven/gesproken tekst te kunnen begrijpen is ook belangrijk »
- 39) « Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat ze echt iets met de taal kunnen en er in meer of mindere mate iets van begrijpen, ook al volgen ze niet alles woord voor woord. [...]. Net zoals je je moedertaal leert. Eerst losse woorden aan elkaar plakken. Mooie zinnen komen later wel. Nadruk moet liggen op communicatie »

Des informateurs ont expliqué que l'utilisation de documents authentiques permet ainsi aux apprenants de découvrir ce que l'on peut faire et produire dans la langue cible. Certains informateurs indiquent que cela motive davantage les apprenants et suscite du plaisir. Nous fournissons, ci-dessous, trois commentaires trouvés dans les réponses, allant dans ce sens :

- 3) « Het is boeiend, meer praktisch, leerling ziet wat je met de taal kan, leuker dan alleen uit het boek leren »
- 9) « Wanneer leerlingen doorhebben dat hetgeen waarmee ze werken echt is, motiveert dat ze meer. Ik heb zelf gemerkt hoe positief het werkt om vlogs te gebruiken voor luisteropdrachten in plaats van luisterfragmenten uit de methode »
- 28) « Het authentieke materiaal versterkt de feeling met de Franse taal. Het luisteren naar de klanken van de Franse muziek, kijken naar de actualiteiten versterkt naar mijn mening het gevoel dat Frans leuk is. Het prikkelt de nieuwsgierigheid en brengt plezier »

D'autre part, un informateur fait remarquer que les élèves s'améliorent plus rapidement au niveau des compétences productives lorsqu'ils s'entraînent beaucoup avec du matériel authentique pour les compétences réceptives :

- 12) « Ik merk dat leerlingen van veel oefenen met authentieke materialen bij de 'passieve' vaardigheden sneller verbeteren bij de 'actieve' vaardigheden »

Comme deux réponses l'indiquent, le document authentique présente l'avantage de répondre aux besoins des apprenants et a un intérêt lorsque celui-ci se rapproche de l'univers des élèves, à condition que le niveau soit adapté:

- 2) « Ik denk dat als het maar aansluit op de belevingswereld van de leerlingen en er verstaanbaar wordt gesproken het al heel veel goeds brengt »
- 35) « Hoewel ik het tempo van spreken soms te snel vind om op A1/2-niveau te kunnen gebruiken, vind ik dat authentiek materiaal het meest tegemoet komt aan de behoefte van leerlingen om te begrijpen waarom ze leren wat ze leren »

Par ailleurs, le document authentique semble jouer un rôle crucial par rapport à la culture, comme certaines réponses le signalent:

- 1) « Authenticiteit is belangrijk om het cultuuraspect van de vreemde taal over te brengen »
- 17) « Taal is een middel om beter begrip te hebben van de mensen, de cultuur, het land. Vandaar ook veel aandacht voor francophonie »

Dans notre partie théorique (cf. 2.2. Les avantages du document authentique), nous avons exposé un certain nombre d'avantages que nous retrouvons dans les réponses de nos informateurs, comme le contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et de la réalité (Abe *et al.*, 1979 ; Richards, 2001), celui-ci permettant aux apprenants d'être confrontés à des formes langagières réelles, à l'inverse d'une langue normée, voire même soutenue (Aslim-Yétis, 2010).

D'autre part, comme Abe *et al.* (1979) l'avaient indiqué, l'adéquation des documents authentiques aux besoins langagiers, aux intérêts et aux objectifs communs des apprenants en font des matériaux d'apprentissage véritablement appropriés. Le document authentique contribue ainsi à l'autonomisation de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprenant met en pratique des stratégies lorsqu'il ne comprend pas tous les mots dans un texte. Comme un informateur¹⁸ le souligne, l'élève peut avoir recours à des stratégies comme deviner, rechercher et sauter des mots – ces stratégies pouvant s'appliquer également hors contexte scolaire (Delhaye, 2003).

¹⁸ Réponse 34).

De plus, le document authentique permet de tisser un lien entre la langue cible et la culture de celle-ci, cela permettant à l'élève d'adopter une attitude clémente par rapport à la langue et à la culture (Aslim-Yetis, 2010).

2.7.2.2. Les arguments contre

Cependant, certains informateurs ont donné des arguments en défaveur de l'utilisation de documents authentiques. L'argument le plus récurrent est le niveau de difficulté auquel les apprenants peuvent faire face, en particulier à un niveau débutant. Comme quelques réponses l'indiquent :

- 11) « Authentiek materiaal is vaak van een te hoog/moeilijk niveau om bruikbaar te zijn »
- 22) « Ik ben zelden geschikt authentiek materiaal voor beginners (wat leerlingen zeker de 1e 4 jaren van hun schoolloopbaan zijn) tegen gekomen. Het is vaak veel te moeilijk, oninteressant of niet toe te passen in een klassikale setting »

Ces arguments viennent appuyer le fait que le document authentique n'est donc pas un document facile à appréhender à un niveau débutant et qu'il faut s'assurer de l'adéquation du niveau de langue pour ne pas freiner le processus d'apprentissage de l'apprenant :

- 34) « Afhankelijk van het niveau: eerste jaren wat minder authentiek en wat meer aangepast aan het niveau van de leerling. Later veel authentiek materiaal »
- 26) « Authentiek materiaal is verrijkend, en interessant voor extra uitdaging, maar niet cruciaal om tot taalverwerving te komen, omdat het leerproces tot stilstand zal komen wanneer leerlingen geen succes ervaren als het niveau van het authentieke materiaal te hoog ligt »

Quant à la compréhension orale, l'utilisation de documents authentiques peut se révéler impraticable :

- 41) « Het heeft de voorkeur vanaf klas 4 à 5 maar is zeker voor luisteren veelal niet haalbaar »

Nous avons soulevé un certain nombre de limites (cf. 2.3. Les limites du document authentique) concernant l'utilisation du document authentique. Quelques informateurs ont évoqué certains éléments contraignants, comme la difficulté linguistique due à la richesse lexicale et à la complexité structurale d'un document authentique (Little, 1997). Un fait incontesté par certains informateurs. Lors du choix d'un document authentique, il est donc important d'évaluer le

niveau de langue des apprenants et de s'assurer de la convenance du document à l'égard des apprenants concernés (Lemeunier-Quéré, 2005). Autrement, cela pourrait entraîner de la frustration chez l'apprenant (Guariento et Morley, 2001), et particulièrement à un niveau élémentaire (A1-A2).

3. Analyse des textes et des exercices associés dans les manuels Grandes Lignes 5ème éd. 4 VWO-HAVO

3.1. Les sources des textes

Nous avons constaté que les sources des textes dans les manuels Grandes Lignes, par exemple, *Phosphore*, *le Monde des ados*, *Mon quotidien*, sont destinées à une audience jeune, et plus particulièrement aux adolescents francophones. Nous remarquons aussi que le site Bayard Jeunesse propose des ressources pédagogiques destinées à l'éducation, et plus particulièrement des articles conçus par des spécialistes de la pédagogie. Cette entreprise propose des 'packs' numériques pour les écoles et les enseignants.

Il est donc important de souligner que les magazines du groupe Bayard Jeunesse, comme le magazine *Phosphore*, visent également un public scolaire et le monde éducatif. Ces ressources sont destinées à des élèves natifs, et conçues à des fins didactiques. Ce qui veut dire que les documents provenant de ce groupe de presse, par exemple *Phosphore*, sont donc créés à des fins pédagogiques.

D'autre part, on remarque que les ressources destinées à un public jeune, par exemple, *Ijourlactu*, *Julie*, les magazines du groupe Bayard Jeunesse, sont spécialement adaptées à certaines tranches d'âge et qu'il existe toute une gamme de ressources spécialement ajustée pour chaque tranche d'âge. Le groupe de presse français Bayard propose des magazines divers et variés pour des lecteurs de 0 à 20 ans.

On trouve aussi dans les manuels d'autres sources qui sont plutôt destinées à une audience plus mature, par exemple le magazine *Psychologie* abordant des thèmes variés se rapportant au bien-être et au développement personnel, ainsi que le site de *l'Expansion-l'Express* se rapportant à l'économie. *Soliday.org* est un site culturel dont le but est de promouvoir des événements culturels, et plus particulièrement le festival du Soliday, une manifestation de lutte contre le SIDA qui a lieu chaque année.

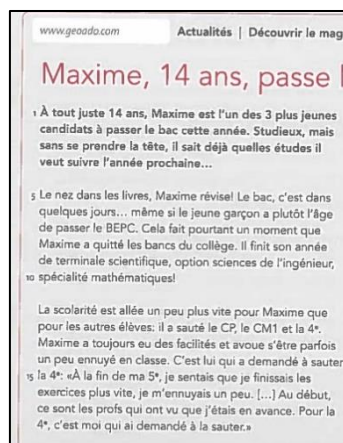
Il est important de préciser que, même si les magazines ou les articles internet ont été rédigés en prenant en compte l'âge des lecteurs, ces documents écrits ont été conçus par des concepteurs natifs, et sont destinés à d'autres locuteurs natifs, et à des tranches d'âge en particulier.

3.2. L'analyse des textes

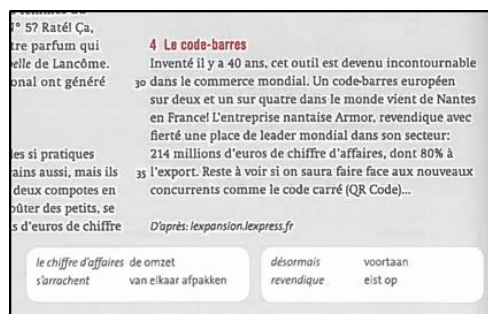
3.2.1. Habillage didactique

Concernant l'habillage didactique des textes, nous avons relevé un certain nombre d'éléments qui n'apparaissent pas dans les textes originaux retrouvés sur internet, comme les numérotations, les listes de vocabulaire, les mots soulignés dans les textes, un texte divisé en plusieurs paragraphes et des paragraphes divisés en d'autres paragraphes. Nous en avons relevés quelques exemples.

Toutes les lignes des 9 textes analysés dans les manuels Grandes Lignes 4 HAVO et 4 VWO sont numérotées. Par exemple :



Par ailleurs, tous les textes des manuels sont accompagnés d'une liste de quelques mots de vocabulaire traduits en néerlandais. Par exemple :

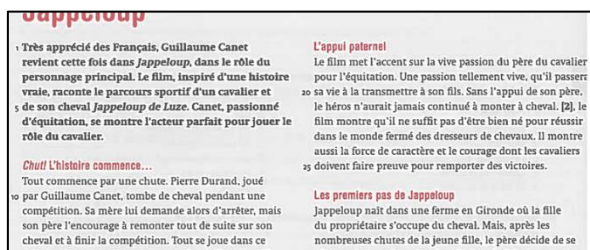


D'autre part, deux textes¹⁹ du manuel 4 HAVO comportent quelques mots soulignés, deux activités à effectuer étant en relation avec les mots soulignés dans les textes. Par exemple :



Nous avons rencontré le cas d'un texte original composé de sept paragraphes ayant chacun un titre. Il s'agit du texte *Avoir la forme olympique : secrets de sportifs*. Dans le texte du manuel²⁰, nous constatons, d'une part, que les quatre derniers paragraphes du texte original, ainsi que leur contenu, ne sont pas pris en compte, et d'autre part, que les deux premiers paragraphes du texte original ont été éclatés en quatre nouveaux paragraphes, et que le troisième paragraphe du texte original a été conservé, ainsi que son titre.

A l'inverse, nous avons rencontré le cas d'un texte original qui ne contient aucun paragraphe. Il s'agit du texte *Jappeloup*. Dans le manuel, le texte²¹, quant à lui, a été divisé en cinq paragraphes, et chaque paragraphe comporte un titre. Par ailleurs, un chapeau²² a été spécialement créé pour le texte du manuel.

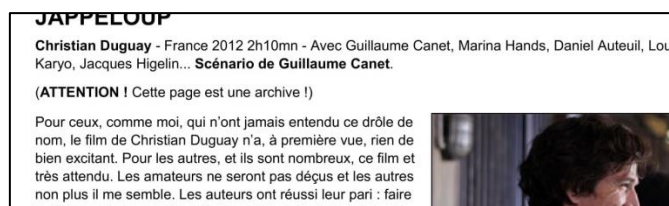


¹⁹ Le texte *Maximé Honoré, le plus jeune DJ de France !* (4 HAVO, cahier A, p.10) et le texte sur *Alberto Contador* (4 HAVO, cahier B, p.60).

²⁰ *Avoir une forme olympique : secrets de sportifs*, manuel 4 HAVO, cahier B, p.70.

²¹ Le texte *Jappeloup* provient du manuel 4 VWO, cahier B, p.8.

²² « Texte bref qui introduit un article de journal, de revue. (Placé immédiatement sous le titre, il coiffe l'article. On écrit aussi chapô.) », Larousse.fr (consulté le 24.06.18).



L'habillage d'un seul texte, *C'est MA chambre*²³, est resté identique entre l'original et le texte du manuel. Les deux textes comportent deux grands paragraphes avec des titres identiques. C'est aussi le cas pour le texte se rapportant à *Alberto Contador*²⁴, toutefois, le troisième paragraphe du texte original n'a pas été pris en compte dans le texte du manuel.

Nous avons constaté qu'un texte original, *Maxime, 14, passe le bac*, distingue quatre parties en mettant en caractère gras la première phrase de chacune partie, alors que les textes des manuels²⁵ ne distinguent aucun paragraphe. Par ailleurs, nous avons constaté que le texte du manuel 4 VWO est le texte original intégral, mais sans aucun caractère gras, sauf dans le chapeau du texte.

3.2.2. Bilan

A notre sens, ces transformations ont été apportées dans le but d'orienter l'apprenant vers une stratégie de lecture afin qu'il remarque immédiatement les points en rapport avec les objectifs d'apprentissage de la leçon, notamment afin qu'il puisse repérer très rapidement les titres, les sous-titres, les légendes et les paragraphes, pouvant être cités dans les activités à effectuer.

Ceci nous paraît aller à l'encontre du principe selon lequel on apprend aux élèves à appliquer des stratégies de lecture leur permettant d'analyser des textes de manière rapide et effective, afin de passer d'une compréhension globale à une compréhension détaillée d'un texte (Kwakernaak, 2015), dans la mesure où l'habillage des textes par les concepteurs des manuels impose une stratégie de lecture à l'apprenant. Ce type d'habillage didactique n'offre pas une image réelle des documents authentiques que l'apprenant peut rencontrer hors contexte scolaire.

Dans une approche authentique, l'apprenant devrait adopter un comportement authentique. Comme Swaffar (1985) l'avait souligné, les éléments accompagnant les textes comme les listes de vocabulaire, empêchent en réalité l'apprenant de deviner ou de tenter de contextualiser le

²³ Texte provenant du manuel 4 VWO, cahier A, p.22.

²⁴ Texte provenant du manuel 4 HAVO, cahier B, p.60.

²⁵ Textes provenant du manuel 4 HAVO, cahier B, p.8. et du manuel 4 VWO, cahier B, p.48.

sens. Comme Guariento et Morley (2001) l'avaient souligné, la compréhension partielle n'est plus considérée comme un élément problématique, puisque ce type de situation arrive dans la vie réelle. Autrement dit, on devrait laisser la possibilité à l'apprenant de trouver ses propres stratégies, comme un locuteur natif pourrait le faire dans des situations authentiques pour la compréhension écrite.

3.2.3. Les différences au niveau du contenu

Nous avons trouvé un seul texte, dans un manuel, parmi les neuf textes examinés, correspondant intégralement au texte authentique. Il s'agit du texte *Maxime, 14 ans, passe le bac*²⁶.

Notre analyse nous a permis de constater qu'en règle générale, les concepteurs des manuels Grandes Lignes²⁷ apportent des modifications à des textes écrits authentiques pour créer leurs propres textes, afin que ceux-ci soient adaptés au niveau de compétences des apprenants pour la compréhension écrite, et tout particulièrement, en fonction des compétences à évaluer et des objectifs d'apprentissage correspondants. D'ailleurs, le niveau B1²⁸ est indiqué dans les manuels pour chaque texte et ses activités associées, que nous avons examinés, pour la compréhension écrite.

Les textes des manuels sont plus courts que les textes originaux, des passages sont donc supprimés du texte authentique, des expressions et des mots sont remplacés, et nous avons trouvé parfois des rajouts.

3.2.3.1. Suppressions

Des passages entiers, des phrases entières et des mots supprimés qui entraînent une déperdition d'informations, et leur remplacement, le cas échéant, toutes ces interventions pouvant entraîner des modifications du sens global du texte. En voici quelques exemples :

Dans le texte *Jappeloup*²⁹, du manuel 4VWO, « Jappeloup naît dans une ferme en Gironde où la fille du propriétaire s'occupe du cheval » remplace le passage « Jappeloup naît dans une ferme équestre en Gironde. Son père est un trotteur français peu connu et sa mère est une vieille jument de course, ce type de croisement n'ayant jamais rien donné d'intéressant, il est même

²⁶ Texte provenant du manuel 4 VWO, cahier B, p.48.

²⁷ Il s'agit des manuels Grandes Lignes (5^{ème} édition) 4 HAVO et 4 VWO.

²⁸ Selon l'échelle des niveaux de compétence langagière globale du CECR (2001).

²⁹ Texte provenant du manuel 4 VWO, cahier B, p.8.

parfois qualifié d'« accident de pâture », son propriétaire en fait cadeau à sa fille » est remplacé dans le manuel par « Jappeloup naît dans une ferme en Gironde où la fille du propriétaire s'occupe du cheval ». Comme tout le vocabulaire de l'équitation (équestre, trotteur, jument) ne figure plus dans le texte du manuel, rien n'indique désormais que le cheval est né dans une écurie. Par ailleurs, sur le plan syntaxique, nous relevons que « où la fille du propriétaire s'occupe du cheval » est complément du nom *ferme* et vient donc préciser dans quelle ferme le cheval naît, ce qui est incorrect, puisque l'activité « s'occuper du cheval » est postérieure et non pas antérieure à la naissance. Il aurait été plus correct d'écrire, soit : « Jappeloup naît dans une ferme en Gironde, celle où la fille du propriétaire s'occupera ensuite du cheval », ou soit « Jappeloup est né dans une ferme en Gironde celle où la fille du propriétaire s'est, par la suite, occupée du cheval ».

Dans le texte du manuel 4 VWO, s'intitulant *C'est MA chambre !*, nous relevons par exemple l'absence du passage suivant : « La chambre est l'endroit où l'on peut se retrouver avec soi-même, une sorte de bulle protectrice à l'abri des regards des parents où l'on peut s'évader à mille lieux de l'univers familial ou scolaire et de ses obligations »

Dans le texte du manuel, s'intitulant *Maxime Honoré, le plus jeune DJ de France*, la phrase « je suis originaire d'Avignon » est absente, certainement dans le but de faire un texte plus court. Mais savoir que Maxime est originaire d'Avignon est une information intéressante permettant de deviner le motif de son inscription à l'école du mix à Avignon, à notre avis, uniquement, pour des raisons de proximité. D'après le manuel, on pourrait croire que le choix de cette école s'est fait sur d'autres critères.

Dans les deux textes, d'une part du manuel de 4 HAVO, et d'autre part du manuel de 4 VWO s'intitulant *Made in France : des produits qui cartonnent à l'étranger*, paragraphe 4, relatif au code-barres, nous constatons que dans le texte 4 HAVO, le problème de la concurrence n'est même pas évoqué et que dans le texte 4 VWO, il est bien mentionné mais il est formulé différemment par rapport au texte original. La réalité de la menace de la concurrence est bien mise en évidence dans le chapeau du texte original, par : « Mais il est soumis à la concurrence du QR Code et autres innovations ». Tandis que dans le manuel de 4 VWO, il y a un commentaire sur la concurrence, placé à la fin du paragraphe sur le code-barres, en ces termes « Reste à voir si on saura faire face aux nouveaux concurrents comme le code carré (QR Code) ... ». L'emploi du futur au lieu du présent, et du qualificatif « nouveaux » atténuent le niveau de la menace du « QR code » et de sa réalité actuelle.

3.2.3.2. Transformations

Nous avons relevé un certain nombre de transformations d'expressions et/ou du vocabulaire pouvant donner lieu à des changements de registre ou à des modifications de sens. En voici quelques cas :

Dans le chapeau du texte *Maxime, 14 ans, passe le bac !* du manuel 4 HAVO, l'expression « sans faire trop d'efforts » remplace l'expression du texte original « sans se prendre la tête ». Ceci correspond à un changement de registre de la langue, l'expression du texte original étant très familière et utilisée couramment.

Par ailleurs, la phrase « Alors que les jeunes de son âge sont encore au collège » remplace ce qui est indiqué dans le texte original « même si le jeune garçon a plutôt l'âge de passer le BEPC. Cela fait un moment que Maxime a quitté les bancs du collège », certainement dans un but de simplification et aussi pour éviter de mentionner le BEPC qui est un diplôme scolaire français.

Dans le texte *Maxime Honoré, le plus jeune de Dj de France !* du manuel 4 HAVO, dans la première phrase mettant en contexte l'article, le mot « professionnel » a remplacé l'expression « certifié SACEM » du texte original. Or, les deux expressions n'ont pas tout à fait le même sens, « certifié SACEM » voulant dire que les œuvres de l'artiste sont protégées et que l'artiste perçoit des droits d'auteur en étant adhérent à la société française SACEM. C'est un élément propre à la culture de la langue cible. Le qualificatif « professionnel », quant à lui, est utilisé dans le langage courant pour indiquer que l'on a atteint le niveau de quelqu'un qui excelle dans cette profession.

Par ailleurs, dans ce même texte³⁰, « Salut » a remplacé « Hello » qui se trouvait dans le texte original. Pourtant, le langage courant français contient beaucoup d'anglicismes.

Dans le texte original, s'intitulant *C'est MA chambre !*, l'auteur utilise le pronom *on*, comme il est employé dans le langage courant en France, dans des phrases d'ordre général, c'est-à-dire quand on parle de vérités d'expériences générales, vraies pour n'importe qui. A l'inverse, dans le texte du manuel 4 VWO, le rédacteur utilise le pronom *tu* pour s'adresser au lecteur, celui-ci pouvant alors se sentir visé directement. Par ailleurs, « On peut investir sa chambre comme un studio » est devenu dans le manuel : « certains jeunes utilisent leur chambre comme studio ».

³⁰ Le texte s'intitulant *Maxime Honoré, le plus jeune de Dj de France !* (4 HAVO, cahier A, p.10).

Dans le texte *Avoir une forme olympique : secrets de sportifs* du manuel 4 HAVO, la phrase : « les deux dernières semaines sont réservées à la découverte du pays qui accueille les JO » remplace la phrase du texte original : « les deux dernières semaines sont consacrées à l'acclimatation au pays qui héberge les jeux ». L'acclimatation au pays signifie qu'il s'agit de s'habituer à vivre dans un nouvel environnement, tandis que l'expression « la découverte du pays » a une connotation touristique.

Toujours dans ce texte³¹, la phrase « On leur dit souvent la fameuse phrase : mangez des pâtes » remplace la phrase du texte original « c'est le fameux manger des pâtes ». Or, cette expression désigne un principe diététique. Et rien n'indique dans le texte original qu'il faut rappeler ce principe aux sportifs. Par ailleurs, « ils ne nourrissent de féculents » est remplacé par « ils ne nourrissent de plats consistants », consistant signifiant copieux.

Toujours dans le même texte³², l'auteur du manuel a modifié l'indicateur de temps « Depuis fin juin » du texte original pour le remplacer par « A partir de fin juin », mais cela ne s'applique, à notre sens, qu'au JO d'été, or rien n'est indiqué à ce sujet dans le manuel.

3.2.3.3. *Rajouts*

Dans le texte *Maxime, 14 ans, passe le bac !* du manuel 4 HAVO, nous avons relevé que « loin d'être un handicap » a été rajouté au début de la phrase « Cela a facilité son intégration ». A notre avis, en parlant d'handicap, l'auteur du manuel insinue que cela pourrait être un handicap pour un garçon de se retrouver dans une classe majoritairement constituée de filles. Or, le texte original n'indique rien allant dans ce sens.

Par ailleurs, à la suite de « il a des amis de tous âges », le rédacteur du manuel a rajouté « des élèves de sa classe, mais aussi les enfants des amis de ses parents », alors que le texte original ne donne aucune précision sur le sujet et qu'il s'agit donc aussi d'informations inventées. Cependant, nous avons retrouvé sur internet un article concernant le même sujet. Nous avons constaté que ce rajout, « les enfants des amis de ses parents », provient d'un article du site *20 minutes*³³. Ce qui veut dire que les concepteurs des manuels auraient utilisé deux sources différentes afin d'ajuster le texte dans le manuel 4 HAVO, même si la source du site *20 minutes* n'a pas été citée dans le manuel 4 HAVO.

³¹ Le texte *Avoir une forme olympique : secrets de sportifs* (4 HAVO, cahier B, p.70).

³² Le texte *Avoir une forme olympique : secrets de sportifs* (4 HAVO, cahier B, p.70).

³³ Titre de l'article du site *20 minutes* : *Il a 14 ans et passe le bac, Maxime est l'un des plus jeunes candidats.*

Dans le texte original sur *Alberto Contador*³⁴, la phrase « les produits dopants utilisés par les sportifs peuvent avoir des effets secondaires » a été complétée dans le manuel par « comme des changements d'humeur, une haute tension sanguine ou de l'insomnie ». A notre sens, le rédacteur du manuel a probablement voulu ainsi mettre l'accent sur les dangers du dopage sur la santé.

3.2.4. Bilan

Les modifications apportées au contenu des textes originaux sont probablement effectuées dans le but d'adapter les textes des manuels au niveau des apprenants afin que l'élève comprenne mieux le texte dans son intégralité, voire mot à mot. Comme Kwakernaak (2015) l'explique, afin de garantir la compréhension d'un texte oral et écrit, on suppose qu'un élève doit au moins connaître 95% du vocabulaire pour pouvoir deviner les 5% restants. Ceci expliquerait pourquoi les concepteurs de manuels prennent en considération le domaine sémantique couvert par le vocabulaire du texte authentique, afin d'en modifier certaines formulations pouvant causer des problèmes de compréhension aux élèves.

Lorsque le vocabulaire ne se rapporte pas à la spécialité de l'apprenant par rapport à ses connaissances extralinguistiques, cela peut aboutir, pour l'apprenant, à une compréhension difficile (Abe et al., 1979 ; Duda et al., 2009). C'est ce qui expliquerait les modifications, par exemple du texte original de *Jappeloup*, le domaine sémantique relatif au monde équestre comportant du vocabulaire spécifique à celui-ci, donc inconnu pour la plupart des apprenants.

Ces éléments de difficulté pourraient justifier la décision prise par les concepteurs de manuel d'apporter des modifications particulières à chaque document écrit, mais cela va à l'encontre, rappelons-le, de certaines positions soutenant que la compréhension partielle d'un texte n'est plus forcément considérée comme un élément problématique, puisque ceci se produit dans la vie réelle (cf. Guariento et Morley, 2001), et que donc, les locuteurs natifs peuvent aussi éprouver des difficultés de compréhension et développer des stratégies compensatoires afin de décoder l'ensemble d'un texte. Celles-ci pouvant être réitérées sur des documents de même type auxquels l'apprenant sera confronté plus tard (Delhay, 2003).

En fait, les modifications (suppressions, transformations, rajouts) apportées aux textes dans les manuels empêchent plutôt l'apprenant à être confronté à certaines formes de la langue réelle,

³⁴ Le texte original et le texte provenant du manuel (4 HAVO, cahier B, p. 60) n'ont pas de titre.

aux expressions figées, c'est-à-dire à la langue produite dans un but communicatif et utilisée dans des situations authentiques. Or, comme Aslim-Yetis (2010) l'affirme, le français est également utilisé spontanément, voire de façon non officielle. Les documents authentiques permettent aux apprenants d'avoir un contact immédiat avec l'utilisation réelle du langage (Abe et al., 1979). Certaines modifications apportées dans les textes ne sont pas forcément nécessaires dans la mesure où, comme le CECR (2001) le recommande, l'apprenant peut enrichir son vocabulaire en étant simplement exposé à des mots et des expressions figées dans des documents authentiques. Etant directement confronté à la langue réelle, l'apprenant peut ainsi, par l'intermédiaire du document authentique, observer le fonctionnement de la langue réelle (Abe et al., 1979 ; Holec, 1990), et façonner son propre comportement (Carton dans Duda et al., 2009).

3.3. Analyse des activités associées aux textes

Les manuels indiquent le niveau de compétence souhaité à atteindre pour la compréhension écrite. Par ailleurs, ils fournissent un descripteur de compétences pour chaque partie, autrement dit, ils précisent ce que l'apprenant, in fine, doit être capable de faire. Nous en avons relevés deux différents: « kan belangrijke feitelijke informatie begrijpen in korte verslagen en artikelen » et « kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten op internet of in andere media ».

Ce n'est donc pas surprenant de constater que la majeure partie des activités proposées porte sur les compétences linguistiques, c'est-à-dire sur les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique et à la syntaxe, et que très peu d'activités permettent à l'apprenant de se retrouver dans une situation d'apprentissage de type communicatif, et donc, d'adopter un comportement dit « authentique ».

Nous avons dressé la liste exhaustive de toutes les activités associées aux neuf textes que nous avons examinés dans les manuels Grandes Lignes, puis nous les avons classées en trois catégories, la première se rapportant à des activités de type scolaire, la deuxième se rapportant à des exercices de production écrite dans la langue cible et la dernière se rapportant à des activités de type communicatif.

3.3.1. Activités scolaires

Sous l'appellation « activités scolaires », nous avons regroupé les activités à effectuer dans un contexte scolaire peu transposables dans un contexte réel, hors de la classe.

Ces activités visent l'évaluation de la compréhension des textes écrits, donc le recours à la langue maternelle de l'apprenant est justifié pour certains exercices, le but n'étant pas d'évaluer la production écrite dans la langue cible :

- Répondre en néerlandais à des questions portant sur la compréhension du texte
- Questions ouvertes avec réponses en néerlandais, en se limitant à un nombre de mots
- Répondre à des questions en argumentant en néerlandais
- Questions vrai/faux et expliquer en néerlandais
- Questions Wie-Wat-Waarom et répondre en néerlandais
- Inventer un titre en français et expliquer en néerlandais
- Indiquer en néerlandais la stratégie de lecture à utiliser

A côté des activités à effectuer dans la langue maternelle de l'apprenant, nous trouvons aussi beaucoup d'autres exercices de type formel³⁵ :

- Remplir un tableau en traduisant des mots
- Indiquer la racine d'un mot et la traduction du mot d'origine
- Exercices de traduction
- QCM
- Cocher des sujets traités (plusieurs choix)
- Relier des mots à leur synonymes
- Rechercher des synonymes dans un texte
- Cocher des synonymes
- Lire un texte globalement et remettre des sous-titres à leur place dans le texte
- Remplir un tableau avec les connecteurs³⁶ appropriés
- Exercices lacunaires
- Souligner des éléments dans un texte
- Rechercher dans un texte des mots équivalents à des formulations proposées
- Rechercher des mots dans une grille de mots croisés

³⁵ Voir le CECR (2001), chapitre 6, paragraphe 6.4.7.8, p.116.

³⁶ Signaalwoorden.

- Mettre les syllabes dans le bon ordre pour former des mots
- Faire des combinaisons de mots

Toutes ces activités du type scolaire sont, comme Nunan (1985) les nomme, des tâches du type pédagogique (cf. 3.3. Les tâches authentiques). Celles-ci sont, par définition, les types de tâche que les apprenants ne sont pas amenés à rencontrer et à accomplir dans des situations authentiques, c'est-à-dire hors de la classe.

3.3.2. Production écrite dans la langue cible

Nous avons recensé sept activités de production écrite dans la langue cible :

- a) « Réponds en français à la première question de l'interview du texte en environ 30 mots. Utilise tes propres données comme dans le texte : nom, âge et passe-temps »³⁷
- b) « Ecris une réponse d'environ 25 mots en français à Maxime. Réponds à ses questions en faisant des phrases complètes »³⁸
- c) « Penses-tu que Maxime aura son bac ? Explique ta réponse en français à l'aide d'un argument ou d'un exemple trouvé dans le texte »³⁹
- d) « Ecris une réponse d'environ 30 mots à Maxime en français. Réponds à toutes ses questions »⁴⁰
- e) « Ecris en environ 25 mots une réponse à la question. Utilise les exercices 23a et base-toi sur le texte. Utilise les mots suivants : dangereux – effets secondaires – juste – triche. **Qu'est-ce que tu penses du dopage ?** »⁴¹
- f) « Ecris 4 phrases complètes en français sur un film. Explique l'histoire en utilisant aussi l'exercice 8a. Décris un film de ton choix ou choisis entre : *The Dark Night – Up – Taxi – The Matrix – Lucy – La Môme – Frozen – Lord of the Rings* »⁴²
- g) « Le produit néerlandais qui cartonne à l'étranger, c'est la musique *dance*. Note deux différences entre la musique *dance* et les produits dans le texte »⁴³

³⁷ Activité 8. du manuel 4 HAVO, cahier A, p.12.

³⁸ Activité 8b. du manuel 4 HAVO, cahier B, p.10.

³⁹ Activité 6. du manuel 4 VWO, cahier B, p.49.

⁴⁰ Activité 8B. du manuel 4 VWO, cahier B, p.50.

⁴¹ Activité 23b. du manuel 4 HAVO, cahier B, p.61.

⁴² Activité 8b. du manuel 4 VWO, cahier B, p.48.

⁴³ Activité 21. du manuel 4 VWO, cahier B, p.63.

Toutes ces activités permettent à l'apprenant d'effectuer des actions langagières qui sont, dans une certaine mesure, transposables hors de la classe.

Nous avons trouvé trois types d'action : se présenter, donner son avis, expliquer l'histoire d'un film, des activités que nous pouvons considérer être en conformité avec les actions langagières de type communicatif (cf. 1.2. L'approche communicative).

Par ailleurs, ces activités permettent aussi à l'apprenant d'être assez autonome pour s'exprimer. Dans une certaine mesure, l'apprenant peut ainsi faire appel à ses savoirs informels. On peut donc dire que l'apprenant peut avoir un comportement authentique en réalisant ces actions.

Mais toutefois, si on oblige l'apprenant à respecter trop de consignes pour réaliser son action, il n'est plus dans les meilleures conditions pour accepter de s'investir dans l'activité qu'on lui demande d'accomplir. Les consignes qui posent trop de contraintes à l'apprenant, ne sont pas forcément en adéquation avec ses besoins et ses intérêts. Ce qui est impacté, c'est l'authentification par l'apprenant qui dépend de ses motivations (Newby, 2002). Car, « ce sont les élèves eux-mêmes qui définiront finalement leurs propres critères d'authenticité fondés sur leur propre interprétation de l'adéquation à leurs besoins et intérêts affectifs et fonctionnels » (Newby, 2002, p.22). Or, hors de la classe, l'apprenant n'a pas à subir de contraintes pour effectuer des actions langagières et il est libre de pouvoir utiliser des stratégies pour compenser ses lacunes.

L'activité e) est un exemple typique de tâche à effectuer comportant trop de consignes à respecter simultanément, de sorte que celles-ci ne peuvent que freiner l'authenticité du comportement de l'apprenant. Pour répondre à la question « Qu'est-ce que tu penses du dopage ? », les apprenants ont en effet quatre instructions à suivre :

- « Ecris en environ 25 mots »
- « Utilise les exercices 23a »
- « et base-toi sur le texte »
- « Utilise les mots suivants : dangereux – effets secondaires – juste – triche »

3.3.3. Activités communicatives

Parmi les activités se rapportant aux 9 textes sélectionnés pour notre analyse, nous avons constaté que seulement trois parties lecture⁴⁴ introduisent une activité interactive en lien avec

⁴⁴ Chaque chapitre des manuels Grandes Lignes est constitué de parties : écouter, regarder, lire, parler et écrire.

le thème des textes. Nous avons restitué, ci-dessous, dans leur intégralité, les activités à effectuer.

Nous avons recensé deux activités interactives se rapportant au texte *Made in France : des produits qui cartonnent à l'étranger* :

- a. « Travaillez à deux. Choisissez un des produits ci-dessous. L'un(e) pose les questions, l'autre répond, en utilisant l'exercice 23a. Puis changez de rôle ; traitez deux produits, chacun(e) (*allebei*) »⁴⁵

Produits	Questions
la bouteille de Coca-Cola	1 Où est fabriqué(e) (nom produit)?
la chaussure Nike	2 Le/La (nom produit) est fait(e) en quelle matière?
le biscuit Verkade	3 Il/Elle est connu(e) dans le monde entier?
la brosse à dents Oral-B	4 Quelle est sa réputation?
la montre Rolex	5 Il/Elle sert à quoi?

- b. « Travaillez à deux. Regarde les produits et les questions. L'un(e) pose les questions sur un produit, l'autre des réponses. Il/elle parle de l'un des produits et utilise aussi l'exercice 23a. Puis changez de rôle ; traitez les deux produits chacun(e) (*allebei*).

Produits : *la bouteille Coca-Cola – la chaussure Nike – le téléphone Apple – la brosse à dents Oral-B – la montre Rolex*

Questions

1. Le/la (nom produit) est fait en quelle matière ?
2. Est-il/elle connu(e) dans le monde entier ?
3. Comment est sa réputation ?
4. A quoi sert - il/elle ? »⁴⁶

Et, nous avons recensé une activité interactive se rapporte au texte *C'est Ma chambre*.

- c. « Travaillez à deux. Décris ta chambre en utilisant au moins 5 des mots suivants.
étagère – ordinateur – meubles – à côté de – style – lit – rideaux – écouter de la musique »⁴⁷

Les instructions commencent par « travaillez à deux », ce qui signifie que ces activités sont conçues à des fins interactives, et permettent aux élèves de communiquer en duo. Etant du type jeux de rôle/simulation, on peut considérer qu'elles sont de type communicatif, et qu'elles peuvent permettre à l'apprenant d'adopter un comportement authentique.

⁴⁵ Activité 23b. du manuel 4 HAVO, cahier A, p.63.

⁴⁶ Activité 23b. du manuel 4 VWO, cahier B, p.63.

⁴⁷ Activité 23. du manuel 4 VWO, cahier A, p.23.

Dans les deux premières activités (a. et b.), nous remarquons que ces interactions permettent aux élèves de simuler, et donc de mettre en pratique des jeux de rôle, et notamment le jeu questions-réponses. Rappelons qu'il est évident que l'apprentissage d'une langue étrangère doit recourir à la simulation (Robert, 2008). Comme nous l'avons vu, les jeux de rôle, et plus particulièrement la simulation, permettent de rendre les apprenants autonomes dans leur comportement et de les responsabiliser pour effectuer la tâche à des fins communicatives (Robert, 2008). Les activités associées aux textes permettent donc aux élèves de tenter d'imiter un comportement du type réaliste, en incluant des tâches orales stimulant ainsi les jeux de rôle. On peut ainsi affirmer que ces tâches permettent aux apprenants de se rapprocher de l'authenticité dite « pragmatique », celle-ci se définissant, selon Newby (2002), comme étant l'authenticité du comportement, et plus particulièrement comme étant la manière dont l'apprenant utilise la langue cible en classe.

Concernant la recontextualisation, nous observons que ces trois activités interactives ne donnent pas un caractère d'authenticité concret, car l'apprenant n'est pas interpellé comme il le serait dans la vie courante (cf. Robert, 2008). En effet, les consignes imposées, comme par exemple « décris ta chambre », ne fournissent pas de contexte pour effectuer des actions et ne permettent donc en aucun cas de mettre l'activité dans un contexte suffisamment réaliste afin que l'apprenant puisse s'imaginer un contexte à partir duquel il doit, par exemple, décrire sa chambre. Cela pourrait être, par exemple, « tu vas recevoir la visite d'un ami pour quelques jours, peux-tu lui décrire ta chambre avant son arrivée ? ».

D'autre part, comme nous l'avons observé pour les activités de production écrite dans la langue cible (cf. 3.3.2. Production écrite dans la langue cible), les consignes imposées aux élèves pour effectuer ces activités langagières, sont assez nombreuses, et restreignent donc l'autonomie de l'apprenant, et impacte fortement l'authentification des activités par l'apprenant (cf. 1.3. Définitions de l'authenticité). Par conséquent, les consignes des activités a. et b. ne peuvent pas permettre d'aller dans le sens d'un échange de type authentique. Dans une certaine mesure, seule l'activité c. peut déboucher sur une communication de type authentique. Celle-ci, en effet, étant beaucoup moins chargée en consignes, l'apprenant peut envisager lui-même la manière dont il va exprimer ses idées, son avis et ses sentiments, même s'il peut rencontrer des difficultés, car comme le locuteur natif, il peut hésiter dans la langue cible, faire des erreurs ou chercher un mot (Aslim-Yetis, 2010).

III. Conclusion et discussion

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, la notion d'authenticité englobe plusieurs définitions et interprétations divergentes qui ont nécessité une étude approfondie de la littérature. Nous avons également expliqué que la notion d'authenticité a fait son apparition à partir des années 1970 et que celle-ci s'est inscrite dans une approche communicative pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu également que le recours aux documents authentiques est inhérent à l'approche communicative, celle-ci se basant sur des situations de communication dites réalistes, et sur des activités se rapprochant du comportement authentique tel qu'on peut l'adopter hors contexte scolaire.

D'autre part, nous avons expliqué que l'authenticité est une notion qui englobe, à la fois, le document authentique écrit ou oral, le comportement dit réaliste que l'apprenant adopte dans une perspective communicative, ainsi que l'authentification par l'apprenant par rapport au document et à l'activité dans laquelle l'apprenant s'engage, ce dernier type d'authenticité étant une notion plus abstraite, car il dépend en somme des besoins réels et des intérêts de l'apprenant, celui-ci étant libre ensuite de s'engager, ou non, dans le jeu de rôle.

Les enseignants considèrent bien, en premier lieu, que la notion d'authenticité réside à la fois au niveau du document proprement dit, défini comme étant celui que l'élève peut se procurer hors contexte scolaire, dans la vie réelle, et aussi, au niveau de l'activité communicative, celle-ci permettant à l'apprenant d'utiliser la langue en classe dans des situations de communication mises en contexte.

Le recours au matériel d'apprentissage supplémentaire s'explique par la possibilité de traiter de sujets et de thèmes à la pointe de l'actualité, d'apporter du changement, donc de rompre la monotonie, d'être plus attractif pour les apprenants, de pouvoir approfondir certaines choses et de pallier la désuétude des méthodes, autant d'arguments allant en faveur de l'utilisation de documents authentiques.

Notre enquête nous a aussi permis de confirmer que, pour les enseignants, le document authentique joue bien un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et que ses avantages sont multiples, à savoir que le document authentique est le plus à même de présenter aux apprenants la langue à laquelle on fait face dans la vie réelle contrairement à une langue normée, de fournir des contextes permettant de découvrir la langue dans des situations réelles,

de répondre aux besoins des apprenants et à leurs intérêts lorsque le document authentique se rapproche de leur univers, tous ces éléments motivant davantage les apprenants. De plus, les enseignants considèrent que la priorité, c'est que le contenu soit intéressant pour les élèves pour la compréhension écrite et orale. Ceci corrobore la théorie concernant le recours aux documents authentiques permettant de motiver les élèves et de les rendre plus actifs en choisissant des documents pertinents et authentiques se rapprochant des sujets pour lesquels les apprenants se sentent concernés. En effet, ceux-ci rendent les apprenants plus aptes à deviner le sens de certains mots et expressions inconnus, à appliquer leurs propres stratégies de compensation et à faire appel à leurs connaissances extralinguistiques, tout ceci pouvant ainsi faciliter la compréhension du sens global des documents.

Nous n'avons pas été surpris de constater, comme nous l'avons vu dans la théorie, que l'argument récurrent en défaveur du document authentique, ce sont les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants si le document n'est pas adapté à leur niveau, en particulier à un niveau débutant (A1-A2), et surtout s'il s'agit de documents pour la compréhension orale, ce qui peut gêner le processus d'apprentissage. Les enseignants doivent donc en tenir compte au moment du choix des documents authentiques, ayant eux-mêmes mis en avant, dans l'une de leurs réponses à l'enquête, que le niveau doit être adapté pour la compréhension orale et écrite.

Concernant les textes que nous avons analysés dans les manuels de la méthode Grandes Lignes, les documents écrits incorporés et prétendus être 100% authentiques sont, par définition, « semi-authentiques » dans la mesure où les documents originaux ont subi de réelles transformations au niveau de l'habillage et du contenu. Or, les enseignants considèrent bien qu'un document authentique est le type de document que l'on peut rencontrer hors de classe, et que donc, on devrait pouvoir retrouver le document comme il a été conçu à l'origine hors contexte scolaire.

Les activités associées aux documents écrits sont, dans une infime mesure, du type réaliste. Car, d'une part, une grande majorité des activités sont du type pédagogique et souvent dans la langue de l'apprenant, faisant même appel à la traduction dans certains cas, ces types d'activités se rapprochant plus d'une méthode traditionnelle, elles ne sont donc pas vraiment conçues à des fins communicatives et interactives. Elles sont aussi davantage orientées afin que l'apprenant applique des stratégies de lecture et se concentre sur du vocabulaire et sur des éléments grammaticaux. On peut dire que ces activités pédagogiques, notamment lorsqu'elles sont dans

la langue de l'apprenant, sont spécialement conçues dans le but de préparer l'apprenant à l'examen final pour la compréhension écrite.

D'autre part, les activités productives comportent de trop nombreuses consignes ayant pour effet de restreindre la liberté d'action de l'apprenant, elles peuvent donc entraver l'authentification par l'apprenant, et ainsi éloigner celui-ci d'un comportement du type réaliste. Or, les tâches productives orales et écrites associées aux documents écrits devraient pouvoir permettre aux apprenants de s'engager librement dans une tâche, en tant que lecteur, par rapport aux documents et ainsi adopter un comportement dit réaliste. Par ailleurs, nous avons rencontré très peu d'activités du type jeux de rôle telles qu'elles sont préconisées par l'approche communicative, et nous avons constaté aussi que les consignes ne sont pas accompagnées d'indications pouvant interpeller l'apprenant en (re)contextualisant les activités conçues à des fins communicatives.

Discussion

Concernant l'enquête, il aurait semblé pertinent de nous interroger, d'une part, sur la fréquence du recours aux documents authentiques écrits ou oraux, par les enseignants de français, et d'autre part, sur les types d'activités proposés par les enseignants lorsqu'ils utilisent ces documents, pour vérifier notamment si ces activités sont de type communicatif et authentique et mises en contexte, voire même si elles s'inscrivent dans une perspective « actionnelle ». Il serait donc intéressant d'étudier ces questions dans une étude future et de se renseigner auprès des enseignants d'autres langues vivantes.

Dans le cadre d'une étude future, il s'agirait de vérifier si le recours aux documents authentiques et aux activités du type authentique sont appropriés, d'égale manière, pour les niveaux onderbouw et bovenbouw. En effet, comme nous l'avons constaté à travers les réponses des enseignants et la littérature, le recours aux documents authentiques peut poser un problème par rapport à la complexité et à la riche linguistique. Il serait donc pertinent, en tant qu'enseignant de langue étrangère, de s'interroger sur la manière dont l'on peut résoudre la dichotomie entre le matériel fabriqué et le matériel authentique afin d'accéder à un apprentissage plus authentique et plus naturel dans la langue cible, tout en prenant en compte le niveau d'apprentissage de l'apprenant.

Comme nous l'avons constaté dans l'analyse des manuels, les activités sont davantage scolaires et dans la langue de l'apprenant et ne sont, dans ce sens, en aucun cas conçues à des fins communicatives. Les concepteurs de manuels devraient pourtant intégrer des activités qui,

comme le CECR le souligne, même si celles-ci se veulent authentiques ou par nature pédagogiques, permettent aux apprenants d'atteindre un but communicatif. Cependant, il est évident que les concepteurs de méthodes et les maisons d'édition sont, dans une certaine mesure, influencés par les objectifs et les programmes d'examen développés par le *College voor Toetsen en Examens (CvTE)*. Il serait temps de s'interroger, au niveau national, sur l'espace dont disposent les langues étrangères dans le programme éducatif actuel et sur la manière dont les langues étrangères sont évaluées en fin de cursus. L'enseignement MVT fait l'objet de limites ne permettant pas au métier d'enseignant de langues étrangères de tendre vers une perspective réellement communicative. Les décideurs politiques devraient s'interroger sur le système d'évaluation, comme par exemple les questionnaires à choix multiples, et se demander si, en effet, on vise réellement un but communicatif en préparant les élèves à analyser des textes afin de répondre le plus rapidement possible à des questions lors d'un examen.

Pour finir, il ne faut pas oublier que la communication fait partie intégrante des tâches quotidiennes et réelles dans lesquelles chaque individu s'engage dans l'interaction productive et réceptive comme, par exemple, postuler pour un emploi ou lire un journal. L'apprentissage d'une langue étrangère devrait pouvoir bénéficier de ces mêmes types de tâches en contexte éducatif et permettre aux apprenants d'adopter le même type de comportement authentique exigé également dans leur langue maternelle. Partant de cette perspective, il serait intéressant de mettre en pratique, sur une longue période, un enseignement du type communicatif et authentique dans une école secondaire afin d'évaluer les apprenants comme des « acteurs sociaux » agissant dans un milieu social et mettant en pratique des savoir-faire avec le langage, comme il est expliqué dans le volume complémentaire du CECR (2018).

Bibliographie

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 10, 1-14.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*(2), pp. 1-13.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, pp. 15-33.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Delhaye, O. (2003). *Le document authentique*. Récupéré sur Gallika: <http://gallika.net/article42.html>
- Duda, R., Carette, E., Parpette, C., Mangiante, J., & Carton, F. (2009). Table ronde: Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? *Mélanges Crapel*, 31, 273-285.
- Fasoglio, D., Jong, K. d., Pennewaard, L., Trimbois, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55(4), 347-353.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges Crapel*, 20, pp. 65-74.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lemeunier, V. (2005). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Récupéré sur Franc-parler: <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>
- Lemeunier-Quééré, M. (2005). *Créer du matériel didactique: un enjeu et un contrat*. Récupéré sur Franc-parler: http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier_quere2006.htm

- Little, D. (1997). Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning. Dans P. Benson, & P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 225-236). London: Routledge.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts in ESP. *English for specific purposes*, 13-17.
- Newby, D. (2002). Authenticité. Dans A.-B. Fenner, & D. Newby, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture* (pp. 17-26). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren, C. (1988). *Histoire des methodologies : de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riquois, E. (2010). Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education-Formation*(e-292), 129-142.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Swaffar, J. K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69(1), 15-34.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL quarterly*, 32(4), 705-716.
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied linguistics*, 21(1), 3-25.

Annexes

Annexe 1: 100% Frans, 100% echt: authentieke leesteksten⁴⁸



The screenshot shows the top navigation bar of the Noordhoff Uitgevers website. It includes the logo, the text 'Noordhoff Uitgevers' with a link to the home page, the 'Grandes Lignes' logo with another link to the home page, a 'Menu' button, and a shopping cart icon with a link to the online store. Below the navigation bar is a breadcrumb trail: '< Grandes Lignes (https://www.noordhoffuitgevers.nl/voortgezet-onderwijs/methoden/frans/grandes-lignes)'. Below the screenshot is the cover of the 'Grandes Lignes' textbook for 'Tweede Fase' (Second Phase). The cover features a young woman in a yellow sweater and a grey beanie, with the Eiffel Tower in the background. The text on the cover includes 'FRANCAIS 4 vwo', 'CARNET D'ACTIVITÉS A', 'Grandes Lignes', 'Tweede Fase', and 'Noordhoff Uitgevers'. To the right of the book cover is a tablet displaying a digital version of the textbook's content, showing a table of contents and a photograph of a classroom.

 Bekijk het cahier d'activités van Grandes Lignes 4 vwo
(<https://view.publitas.com/noordhoff-voortgezet-onderwijs-groningen/grandes-lignes-4-vwo-leerwerkboek-deel-a/page/1>).

NIEUW: Grandes Lignes Tweede Fase

Frans | havo en vwo | 5e editie

⁴⁸ <https://www.noordhoffuitgevers.nl/voortgezet-onderwijs/methoden/frans/grandes-lignes/5e-editie-tweede-fase> (consulté le 26.08.18).

- ✓ Uitgebreide examentraining vanaf leerjaar 4, zowel voor CSE, schoolexamen en DELF-examen
- ✓ 100% Frans, 100% echt: authentieke leesteksten én luister- en kijkfragmenten
- ✓ Adaptieve leerroutes in het digitale lesmateriaal
- ✓ Veel aandacht voor strategietraining

 **BESTEL UW BEOORDELINGSMATERIAAL**



Probeer 30 dagen gratis het digitale lesmateriaal.

Vraag een proeflicentie aan

(<https://www.noordhoffuitgevers.nl/product/-/webshop/voortgezet-onderwijs/talen/proeflicentie-grandes-lignes-5e-ed-tweede-fase/8717927038314>)

Vraag een presentatie aan

(https://mailcampaigns.noordhoffuitgevers.nl/scripts/AbAgent/Default.aspx?id=pNSpSbaXXGzKHiOg2mptNSsNE79tvoO15aNFDhCLXKvsLYOF_kMBWsf9cJq3C68NIIa1)

Gemotiveerd en succesvol naar het examen

Plezier in het leren van de Franse taal, dát is waar Grandes Lignes voor staat. Grandes Lignes weet uw leerlingen te motiveren met levendige leerstof, waarbij ze stapsgewijs toewerken naar een Tâche. Bij de start van ieder hoofdstuk is het doel duidelijk en de route naar de eindtaak is afwisselend en gevarieerd. Dit motiveert uw leerlingen: ze werken efficiënt toe naar het einddoel. En natuurlijk staat alles daarbij in het teken van het examen.

 **Vernieuwingen**

Annexe 2: Enquête Google Form

Lesmethodes en authenticiteit in het vreemdetalenonderwijs, in het bijzonder Frans.

Met de resultaten van deze enquête wordt vertrouwelijk omgegaan en de resultaten zullen anoniem worden verwerkt in het onderzoek. De gegevens zullen alleen voor dit onderzoek gebruikt worden.

*Obligatoire

1. (1) **Geslacht ***

Une seule réponse possible.

- Vrouw
 Man

2. (2) **Leeftijd ***

3. (3) **Hoe lang werkt u in het Nederlandse voortgezet onderwijs? ***

4. (4) **Aan welk(e) niveau(s) in het voortgezet onderwijs geeft u op dit moment Frans? (*meerdere antwoorden mogelijk) ***

Plusieurs réponses possibles.

- Onderbouw VWO
 Onderbouw HAVO
 Onderbouw VMBO
 Bovenbouw VWO
 Bovenbouw HAVO
 Bovenbouw VMBO
 Autre : _____

5. (5) **Geeft u Frans met behulp van een lesmethode Frans? ***

Une seule réponse possible.

- Ja, waar ik lesgeef gebruik ik een aanbevolen lesmethode.
 Ja, maar ik werk zowel met een aanbevolen lesmethode als met eigen materiaal.
 Nee, waar ik lesgeef ben ik vrij om allerlei soorten pedagogisch materiaal te gebruiken.

6. (6.1) Als u met een specifieke lesmethode werkt, welke is deze dan (bijv. Grandes Lignes, Libre Service, D'accord, etc.)?

7. (6.2) Als u met een specifieke lesmethode werkt, om welke reden(en) zou u extra materiaal naast de lesmethode gebruiken?

8. (7) Welke kenmerken zijn belangrijk met betrekking tot de kwaliteit van de inhoud voor de twee receptieve vaardigheden – lezen en luisteren? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk) *

Plusieurs réponses possibles.

- Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire).
- De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.
- Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.
- Autre : _____

9. (8) Welk materiaal zou de authenticiteit van het Frans dat onderwezen wordt in het voortgezet onderwijs kunnen versterken? (*meerdere antwoorden mogelijk) *

Plusieurs réponses possibles.

- Kranten
- Tijdschriften
- Boeken (Fictie en/of non-fictie)
- Muziek (met songtekst)
- Films, court-métrages
- Radio
- Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages
- Autre : _____

10. (9) Denkt u dat de aanbevolen lesmethodes Frans dit soort authentiek ondersteunend materiaal opnemen? *

Une seule réponse possible.

- Ja
- Deels
- Nee

11. (10) Wat zijn volgens u de criteria die kunnen voldoen aan de authenticiteit van lesmateriaal? (*meerdere antwoorden mogelijk) *

Plusieurs réponses possibles.

- Elk soort materiaal, geschreven of audio, dat niet is aangepast voor didactische doeleinden (het materiaal heeft geen enkele verandering ondergaan).
- Authentiek materiaal moet ontwikkeld worden door een native speaker en moet gericht zijn op andere native speakers.
- Materiaal moet zo zijn ontworpen dat het overeenkomt met het soort materiaal dat de leerling buiten het klassikaal zal tegenkomen.
- Authentiek materiaal in de klas moet binnen een context met een communicatief doel worden ingezet om zo de originele context niet verloren te laten gaan.

12. (11) Indien u extra ondersteunend materiaal gebruikt, kiest u dan bewust voor authentiek materiaal? *

Une seule réponse possible.

- Ja
- Nee

13. (12.1) Bent u ervan overtuigd dat authentiek materiaal een cruciale rol speelt bij het leren van een vreemde taal? *

Une seule réponse possible.

- Ja
- Nee

14. (12.2) Indien ja of nee, kunt u uitleggen waarom?

*Als u graag geïnformeerd wilt worden over de resultaten van de enquête, aarzel niet om contact op te nemen via het volgende e-mailadres: c.d.b.pastwa@students.uu.nl. Ik dank u voor het invullen van deze enquête. Aarzel niet om deze te verspreiden onder uw collega's. Veel dank.

Annexe 3: Informations sociodémographiques (Questions (1), (2) et (3))

(1) Geslacht	(2) Leeftijd	(3) Hoe lang werkt u in het Nederlandse voortgezet onderwijs? (jaar)
Vrouw	21	0,5
Vrouw	21	3
Man	22	3
Vrouw	23	1
Man	24	2
Vrouw	24	2
Vrouw	26	3
Vrouw	26	3
Vrouw	27	6
Vrouw	28	3
Vrouw	28	10
Man	29	2
Vrouw	29	9
Vrouw	32	1
Vrouw	33	2
Man	33	12
Vrouw	34	6
Vrouw	35	13
Vrouw	35	15
Vrouw	39	17
Vrouw	40	15
Man	41	2
Vrouw	43	20
Vrouw	44	20
Vrouw	45	1 (+ 10 jaar VSO)
Vrouw	46	2
Vrouw	47	14
Vrouw	48	10
Vrouw	51	3
Vrouw	52	4
Vrouw	52	25

Vrouw	53	30
Vrouw	53	30
Vrouw	54	8
Vrouw	54	32
Vrouw	55	30
Vrouw	55	30
Vrouw	55	30
Vrouw	56	20
Vrouw	57	32
Vrouw	58	10
Vrouw	59	36
Vrouw	60	12
Vrouw	60	15
Vrouw	61	35

Annexe 4: (6.1) Als u met een specifieke lesmethode werkt, welke is deze dan (bijv. Grandes Lignes, Libre Service, D'accord, etc.)?

Si vous travaillez avec une méthode en particulier, laquelle ? (45 réponses)	Grandes Lignes	Libre Service	D'accord	Carte Orange	Franconville	Autre
Grandes Lignes en Libre Service	1	1				
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
D'accord (onderbouw) Grandes Lignes (bovenbouw)	1		1			
Libre Service Junior klas 1, Grandes Lignes vierde editie klas 2 en 3	1	1				
Carte Orange				1		
Grandes Lignes (onderbouw), Libre Service (bovenbouw)	1	1				
Carte Orange				1		
Grandes Lignes	1					
Carte Orange et Franconville				1	1	
Carte orange				1		
Mistral / quartier latin						1
Grandes lignes	1					
Grandes Lignes	1					
AIM (brugklas) - zelfgemaakte methodes (klas 2 - 3)						1
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes et Voyage, Le Petit Tour	1					1
Libre Service Junior en Grandes Lignes 4e ed	1	1				
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Carte Orange				1		

Grandes Lignes	1					
D'accord			1			
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes (HAVO/VWO) - Franconville (VMBO)	1				1	
Grandes Lignes	1					
Franconville					1	
AIM						1
Grandes Lignes	1					
Franconville (onderbouw) et Libre Service ed français (bovenbouw)		1			1	
Grandes lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Libre Service		1				
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
D'accord			1			
Grandes Lignes	1					
Grandes Lignes	1					
Grandes lignes	1					
Grandes lignes	1					
Grandes Lignes	1					
TOTAL	32	6	3	5	4	4

Manuels utilisés	Grandes lignes	Libre Service	D'accord	Carte Orange	Franconville	Autre
Total	32	6	3	5	4	4

Annexe 5:(6.2) Als u met een specifieke lesmethode werkt, om welke red(en) zou u extra materiaal naast de lesmethode gebruiken?

Actualiteit en zin in iets leuks

Digitaal

Variatie, diepgang, actualiteit

Differentiatie, verdieping, aantekkelijker maken.

Attractief maken van het aanbod van de lessen en verdieping/verrijking van de lessen Frans.

Verouderde methode, betere aansluiting op de actualiteit, meer verdieping

Actueler materiaal / differentiatie / afwisseling

Actueler materiaal of aantrekkelijker

Variatie, cultuur,

Niet genoeg verdiepende opdrachten + Niet communicatief gericht

De lesmethode is soms weinig uitdagend. Daarom gebruik ik ook ander materiaal

gerichte vaardigheidstraining

Methode past niet volledig bij mijn lesstijl. Buiten dat vind ik dat er vaak voorbij gegaan wordt aan dingen waar ik wel graag bij stil sta.

Zelfinspiratie

Om vaardigheden beter te trainen, om de lessen activerender te maken

Verdieping, variatie

Actualiteit en klv

Extra uitleg. Extra oefenen

Verdiepingsmateriaal/ludique materiaal

Om lessen actueler, activerender en authentieker te maken

Ter aanvulling of ter vernieuwing (methodemateriaal is snel verouderd aangezien het lang duurt voordat het wordt uitgegeven en je moet er als docent ook nog best lang mee doen!)

Afwisseling, verdieping, herhaling, differentiatie.

Gewoon 'iets anders' proberen.

Om Iln te laten kennismaken met de Franse cultuur en nieuwe ontwikkelingen

voor 'leuke' dingen

Om authentieke materiaal en actualiteiten toe te voegen om het a) minder ouderwets te maken, aansluiten leefwereld en b) afwisseling

Aanvullende informatie, inslijping grammatica, culturele achtergronden, verschillende werkvormen, etc.

Ter verduidelijking of als aanvulling op de methode. Ook om interactieve dingen te doen.

Ik vind het leuk om actualiteiten te behandelen. Daarbij maak ik regelmatig gatenteksten van Franse liedjes.

Omdat ik les geef aan Iln met een ASS (autisme). Niet alle onderwerpen sluiten aan bij hun mogelijkheden

Extra examentraining, en voor de vaardigheden om meer variantie te bieden en ze voorbereiden op het type toets.

Actualiteiten, verlevendigen vd les, ter motivering vd lln

Aanvullingen, authentieker materiaal

Voor de variatie en ter aanvulling.

Variatie, aansluiten bij de actualiteit, leuker

Ik gebruik bij iedere les extra activerende werkvormen en aanvullend materiaal voor verbreding/verdieping/ herhaling

Actualiteit, veraangenamen lessen, afwisseling, vervangende opdrachten, digitaal lesmateriaal inzetten.

Authenticiteit, actualiteit

Om het vak actueel te houden en omdat authentiek materiaal meer aanspreekt en zinvol is

Plezier, aansluiten bij hedendaagse gebeurtenissen, extra oefenen

Eigen programma vormgeven, eigen prioriteiten/speerpunten, afwisseling

Ik wil leerlingen ook levensechte taken laten uitvoeren.

Annexe 6: (7) Welke kenmerken zijn belangrijk met betrekking tot de kwaliteit van de inhoud voor de twee receptieve vaardigheden – lezen en luisteren? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk)

Welke kenmerken zijn belangrijk met betrekking tot de kwaliteit van de inhoud voor de twee receptieve vaardigheden – lezen en luisteren?	Nombre de caractéristiques sélectionnées			
	1 car. cochée	2 car. cochées	3 car. cochées	Autre
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Uit ervaring merk ik dat de leerlingen meer oppikken wanneer zij de keuze krijgen met welk oefenmateriaal zij aan de slag gaan. Zo laat ik ze voor luistervaardigheid zelf vlogs op youtube opzoeken. Daarbij valt op dat ze een veel hoger niveau aankunnen bij onderwerpen die hun interesse hebben. Door op een relatief hoog niveau te oefenen groeien ze in de volledige vaardigheid.	1			1
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.		1		
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		

Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Authenticiteit		1		1
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans., Ook de snelheid van het gesproken Frans in luisteropdrachten moet aangepast zijn.			1	1
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.	1			
Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.	1			
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans., Bovenbouw hoeft grammatica en idioom niet 1 op 1 gekoppeld zijn aan leva luva		1		1
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Leerlingen willen het graag begrijpen, dus begrip gaat voor authenticiteit jammer genoeg		1		1
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.	1			
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	

Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.	1			
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Eenvoudig en authentiek Frans		1		1
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen.		1		
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.			1	
De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans.		1		

Het niveau moet aangepast zijn (m.b.t. grammatica en vocabulaire)., De inhoud moet interessant zijn voor de leerlingen., Geschreven en gesproken tekst moet overeenkomen met het taalgebruik van de moedertaalspreker Frans., in de onderbouw moet het tempo van spreken aangepast zijn			1	1
	5	26	14	7

Annexe 7: Caractéristiques complémentaires importantes pour la compréhension orale et écrite par rapport à la qualité du contenu

- Uit ervaring merk ik dat de leerlingen meer oppikken wanneer zij de keuze krijgen met welk oefenmateriaal zij aan de slag gaan. Zo laat ik ze voor luistervaardigheid zelf vlogs op youtube opzoeken. Daarbij valt op dat ze een veel hoger niveau aankunnen bij onderwerpen die hun interesse hebben. Door op een relatief hoog niveau te oefenen groeien ze in de volledige vaardigheid.
- Leerlingen willen het graag begrijpen, dus begrip gaat voor authenticiteit jammer genoeg
- Authenticiteit
- Ook de snelheid van het gesproken Frans in luisteropdrachten moet aangepast zijn.
- in de onderbouw moet het tempo van spreken aangepast zijn
- Eenvoudig en authentiek Frans
- Bovenbouw hoeft grammatica en idioom niet 1 op 1 gekoppeld zijn aan lexa luvax

Annexe 8: (8) Welk materiaal zou de authenticiteit van het Frans dat onderwezen wordt in het voortgezet onderwijs kunnen versterken?

(*meerdere antwoorden mogelijk)

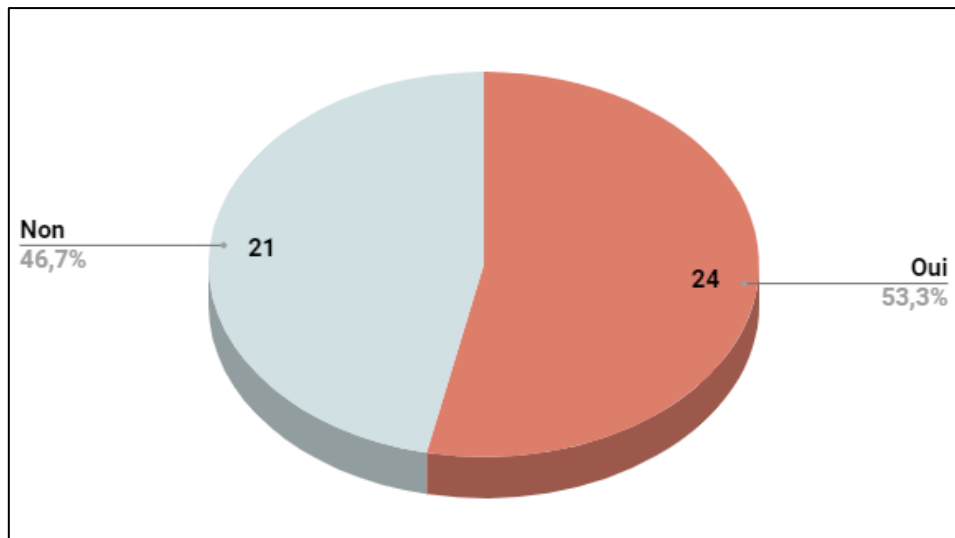
Les exemples sélectionnés par les informateurs	Autre
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Toneelstukken (m.b.t. literatuurgeschiedenis)	Toneelstukken (m.b.t. literatuurgeschiedenis)
Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Stripverhalen	Stripverhalen
Kranten, Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
vlogs (Cyprien en Norman)	Vlogs (Cyprien en Norman)
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Vlogs	Vlogs
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Youtube-materiaal: vlogs!	Youtubes-material: vlogs
Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	

Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Internetsites	internetsites
Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, websites zoals 1 actu 1 jour/TV5 Monde	Websites (1 actu 1 jour/TV5 monde)
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Alle bovengenoemde materialen afwisselend.	Alle bovengenoemde materialen afwisselend.
Kranten, Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Bronnen van het internet, Youtube.	Bronnen van het internet, youtube

Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Uitwisseling scholieren onderling en d.m.v. stages met bedrijfsleven, sportverenigingen, séjournen etc.	Uitwisseling scholieren onderling en d.m.v. stages met bedrijfsleven, sportverenigingen, séjournen etc.
Fransen zelf	Fransen zelf
Kranten, Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Kranten, Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, Tv nieuwberichten	Tv nieuwberichten
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Kranten, Tijdschriften, Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	
Tijdschriften, Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Radio, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages, TV5 Monde	TV5 Monde
Muziek (met songtekst), Films, court-métrages	
Boeken (Fictie en/of non-fictie), Muziek (met songtekst), Films, court-métrages, Televisie: informatieve programma's, documentaires of reportages	

Annexe 9: (11) Indien u extra ondersteunend materiaal gebruikt, kiest u dan bewust voor authentiek materiaal?

Diagramme 6- Question posée (11): Indien u extra ondersteunend materiaal gebruikt, kiest u dan bewust voor authentiek materiaal?



Annexe 10 : Les 22 répondants qui ont sélectionné 2 critères

Critères			
A	B	C	D
		1	1
	1		1
1		1	
		1	1
		1	1
		1	1
		1	1
1		1	
		1	1
		1	1
		1	1
1			1
1			1
		1	1
		1	1
		1	1
1			1
		1	1
	1	1	
1			1
1			1
1		1	
8	2	16	18

Annexe 11 : Les 18 répondants qui ont sélectionné 1 critères et les 3 répondants qui ont sélectionné 3 critères

Critères			
A	B	C	D
		1	
			1
		1	
		1	
1			
		1	
		1	
		1	
		1	
		1	
			1
			1
1			
			1
			1
			1
			1
1			

3	0	8	7
---	---	---	---

Critères			
A	B	C	C
1	1	1	
	1	1	1
1		1	1
2	2	3	2

Annexe 12: (12.2) Indien ja of nee, kunt u uitleggen waarom?

- 1) Authenticiteit is belangrijk om het cultuuraspect van de vreemde taal over te brengen. Als het gaat om het aanleren van de taal, dan mogen er van mij kleine aanpassingen gedaan worden om het materiaal beter geschikt te maken.
- 2) Deels. Ik denk dat als het maar aansluit op de belevingswereld van de leerlingen en er verstaanbaar wordt gesproken het al heel veel goeds brengt.
- 3) Het is boeiend, meer praktisch, leerling ziet wat je met de taal kan, leuker dan alleen uit het boek leren.
- 4) Omdat het bijdraagt aan de uitdaging van de leerling. Aangepast materiaal geeft een vertekend beeld van de werkelijkheid.
- 5) Alles wat uit het dagelijks leven komt en aan leerlingen wordt 'getoond' laat zien hoe het werkelijk is. Dit kan bijna alleen maar aanspreken :-)
- 6) Het geeft een betrouwbaar beeld van de werkelijkheid.
- 7) Link met de realiteit/ echte wereld
- 8) Ja, zowel leerlingen als volwassenen hebben context en levensecht materiaal nodig om gevoel voor een vreemde taal te krijgen.
- 9) Wanneer leerlingen doorhebben dat hetgeen waarmee ze werken echt is, motiveert dat ze meer. Ik heb zelf gemerkt hoe positief het werkt om vlogs te gebruiken voor luisteropdrachten in plaats van luisterfragmenten uit de methode
- 10) Het geeft meer kans op succeservaring wanneer leerling in Frankrijk vertoeft.
- 11) Authentiek materiaal is vaak van een te hoog/moeilijk niveau om bruikbaar te zijn
- 12) Bij authentiek materiaal zijn de zinnen vaak minder keurig geknutseld. Een gesproken zin is bijna altijd uniek: behalve wanneer je hem van tevoren uitschrijft en rekening probeert te houden met allerlei eisen. Ik geef de voorkeur aan een eventuele toelichting van het authentieke materiaal dan aan de 'nep'-gesprekken. Ook de leerlingen storen zich vaak aan de 'nep'-gesprekken. Ik merk dat leerlingen van veel oefenen met authentieke materialen bij de 'passieve' vaardigheden sneller verbeteren bij de 'actieve' vaardigheden.
- 13) Ja, taal ontwikkelt zich zo snel. Dus meegaan met de tijd.
- 14) Dit is waar leerlingen mee te maken krijgen als ze met Franstaligen in contact komen.
- 15) X
- 16) Echt vinden de lln altijd interessanter en leuker
- 17) Taal is een middel om beter begrip te hebben van de mensen, de cultuur, het land. Vandaar ook veel aandacht voor francophonie. Maar ik moet ook vaardigheden trainen en daarvoor gebruik ik van alles, niet per se authentiek materiaal, bijv. structuurwoorden, kahoots, grammatica-oefeningen...
- 18) Is belangrijk
- 19) Bain de langue/spreektaal horen
- 20) Dat is immers de 'taal' die we wensen aan te leren en waar leerlingen in de buitenwereld mee geconfronteerd worden
- 21) Het gaat erom dat ze communicatief vaardig worden, dat kan prima met ingesproken materiaal zijn.
- 22) Ik ben zelden geschikt authentiek materiaal voor beginners (wat leerlingen zeker de 1e 4 jaren van hun schoolloopbaan zijn) tegen gekomen. Het is vaak veel te moeilijk, oninteressant of niet toe te passen in een klassikale setting. TV5 heeft bijv. een goede collectie materiaal, gerangschikt op ERK-niveau's, maar dat sluit dan weer totaal niet aan bij de belevingswereld van een 12-jarige Nederlandse scholier. En 1jour1actu heeft leuke filmpjes, maar die zijn overduidelijk voor kinderen - een doodzonde bij 14-jarigen. Etc.
- 23) Leerlingen kunnen herkennen/terugvinden wat ze via het 'saaie' (digitale) boek leren. Het kan ze een goed gevoel geven, dat ze toch echt wel wat hebben ontwikkeld qua taal.
- 24) Nee, ik vind materiaal goed als het zinvol of verrassend is of een amuserende rol heeft en mijn vakgebied raakt.

- 25) Zo dicht je het gat tussen 'schoolfrans' en ècht Frans.
- 26) Authentiek materiaal is verrijkend, en interessant voor extra uitdaging, maar niet cruciaal om tot taalverwerving te komen, omdat het leerproces tot stilstand zal komen wanneer leerlingen geen succes ervaren als het niveau van het authentieke materiaal te hoog ligt. Wat al snel het geval is. Aangepast niveau is echter goed mogelijk maar dan wordt het materiaal minder authentiek
- 27) Het werkt motiverend
- 28) Het authentieke materiaal versterkt de feeling met de Franse taal. Het luisteren naar de klanken van de Franse muziek, kijken naar de actualiteiten versterkt naar mijn mening het gevoel dat Frans leuk is. Het prikkelt de nieuwsgierigheid en brengt plezier.
- 29) Voor IIn wordt het leren van een taal relevanter als ze voorbeelden zien/kennis nemen van authentieke situaties, situaties uit het 'echte leven'.
- 30) Dit mag afgewisseld worden. Soms is aangepast materiaal duidelijker.
- 31) In mijn ogen is materiaal geschikt wanneer het of authentiek is (krant-nieuws-film) of ontworpen door deskundigen die ervaring hebben met onderwijskundige toepassingen. Het authentieke materiaal is niet zaligmakend maar kan een zinvolle aanvulling zijn in de les.
- 32) Authentiek is levensecht en staat dicht bij studenten
- 33) Niet alles hoeft authentiek te zijn om iets aan te leren.
- 34) Afhankelijk van het niveau: eerste jaren wat minder authentiek en wat meer aangepast aan het niveau van de leerling. Later veel authentiek materiaal; dat is toch het taalgebruik dat ze zullen tegenkomen in 'real life' en dus zullen moeten leren begrijpen, ook al zitten er soms woorden/zinsconstructies tussen die wat hoog gegrepen zijn. Dan maar met raden/opzoeken/overslaan en/of andere strategieën. Leren wat je wel en niet exact moet weten (en dus eventueel opzoeken) om een geschreven/gesproken tekst te kunnen begrijpen is ook belangrijk.
- 35) Hoewel ik het tempo van spreken soms te snel vind om op A1/2-niveau te kunnen gebruiken, vind ik dat authentiek materiaal het meest tegemoet komt aan de behoefte van leerlingen om te begrijpen waarom ze leren wat ze leren. Ook helpt het bij de 'onderdompeling' in de vreemde taal.
- 36) Ja, want dit maakt voor leerlingen duidelijk wat het verband is tussen de leerstof en het land, de taal, de mensen die de taal spreken, kortom; waarom je de taal eigenlijk leert. Nee, want je kunt net als vroeger een taal leren uit droogstoppelige boekjes met vocabulaire en grammatica. Het toepassen ervan zal dan echter veel tijd vergen. Daarnaast is niet authentiek materiaal vaak gekunsteld. Niet fijn om naar te luisteren of te kijken, in scene gezet. Onplezierige, overdreven stemmetjes. Accentloos. Niet écht. In een methode stoort het me niet dat er van beide soorten materiaal gebruik wordt gemaakt.
- 37) Authentiek en passend bij de belevingswereld vd leerling.
- 38) De leerlingen willen dat wat ze leren nut heeft als ze naar Frankrijk gaan. Ze zijn vaak verbaasd over het verschil tussen de doeltaal en de geleerde taal. Ze hebben het idee dat ze niets begrijpen.
- 39) Je wilt kunstmatig gebruik van de taal vermijden. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat ze echt iets met de taal kunnen en er in meer of mindere mate iets van begrijpen, ook al volgen ze niet alles woord voor woord. Je moet ze vertrouwen geven en complimenteren met wat ze al wel kunnen of begrijpen en vandaar uit verder bouwen. Net zoals je je moedertaal leert. Eerst losse woorden aan elkaar plakken. Mooie zinnen komen later wel. Nadruk moet liggen op communicatie.
- 40) Dit is wat de IIn later tegen zullen komen.
- 41) Het heeft de voorkeur vanaf klas 4 à 5 maar is zeker voor luisteren veelal niet haalbaar.

Annexe 13: Toutes les sources citées dans les manuels Grandes Lignes (5^{ème} édition) 4 HAVO et 4 et 5 VWO

MANUEL	SOURCES CITEES DES TEXTES DANS LES MANUELS	SOURCES CONSULTRABLES SUR INTERNET
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 HAVO Cahier A	p.10-11 www.soonnight.com p.22 Le monde des ados p.32-33 Phosphore p.50 www.france.fr/fetes-et-festivals p.62 lexpansion.lexpress.fr p.72 <i>Petites histoires de l'histoire de France</i> ; Cito, HAVO 2013, tijdvak 1	http://www.soonnight.com/paris/mag/interviews/maxime-honore-plus-jeune-dj-de-france,28,18131.html (consulté le 26.08.18) https://lexpansion.lexpress.fr/entreprises/made-in-france-dix-produits-qui-cartonnent-a-l-etranger_1660355.html (consulté le 26.08.18)
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 HAVO Cahier B	p.8 www.geoado.com p.20 Phosphore p.30-31 Phosphore p. 48 Pretties p.60 ljourlactu.com p.70-71 www.psychologies.com/bien-etre	https://www.geoado.com/actus/maxime-14-ans-passe-le-bac-2013/ (consulté le 26.08.18) https://www.ljourlactu.com/wp-content/uploads/ACTU_DOPAGE-CYCLE3_COLLEGE.pdf (consulté le 26.08.18) http://www.psychologies.com/Bien-etre/Forme/Activites-physiques/Articles-et-Dossiers/Une-forme-olympique/Avoir-la-forme-olympique-secrets-de-sportifs (consulté le 26.08.18)
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 VWO Cahier A	p.10 Le monde des ados p. 22-23 www.filsantejeunes.com p. 32 Phosphore p.50 Julie p. 62 lexpansion.lexpress.fr p.72-73 Mon quotidien	https://www.filsantejeunes.com/cest-ma-chambre-2-6870 (consulté le 26.08.18) https://lexpansion.lexpress.fr/entreprises/made-in-france-dix-produits-qui-cartonnent-a-l-etranger_1660355.html (consulté le 26.08.18)
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 VWO Cahier B	p.8 www.cinemas-utopia.org p. 20 Phosphore p.30-31 www.solidays.org et www.yelp.fr p.48 www.geoado.com p. 60 Le Monde des ados p.70 Géo Ado	http://www.cinemas-utopia.org/saintouen/index.php?id=1934&mode=film (consulté le 26.08.18) https://www.geoado.com/actus/maxime-14-ans-passe-le-bac-2013/ (consulté le 26.08.18)

Annexe 14: Les 9 textes sélectionnés dans les manuels Grandes Lignes (5^{ème} édition) 4 HAVO et 4 VWO

MANUEL	SOURCES CITEES & TITRES DES TEXTES	DOCUMENTS ECRITS ORIGINAUX CONSULTABLES SUR INTERNET
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 HAVO – Cahier A	p.10-11 <i>D'après</i> : www.soonnight.com Maxime Honoré, le plus jeune DJ de France !	http://www.soonnight.com/paris/mag/interviews/maxime-honore-plus-jeune-dj-de-france,28,18131.html
	p.62 <i>D'après</i> : lexpansion.lexpress.fr Made in France : des produits qui cartonnent à l'étranger	https://lexpansion.lexpress.fr/entreprises/made-in-france-dix-produits-qui-cartonnent-a-l-etranger_1660355.html
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 HAVO – Cahier B	p.8 www.geoado.com Maxime, 14 ans, passe le bac !	https://www.geoado.com/actus/maxime-14-ans-passe-le-bac-2013/
	p.60 ljourlactu.com (Sans titre) Alberto Contador	https://www.ljourlactu.com/wp-content/uploads/ACTU_DOPAGE-CYCLE3_COLLEGE.pdf
	p.70-71 www.psychologies.com/bien-etre Avoir une forme olympique : secrets de sportifs	http://www.psychologies.com/Bien-etre/Forme/Activites-physiques/Articles-et-Dossiers/Une-forme-olympique/Avoir-la-forme-olympique-secrets-de-sportifs
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 VWO – Cahier A	p. 22-23 www.filsantejeunes.com C'est MA chambre !	https://www.filsantejeunes.com/cest-ma-chambre-2-6870
	p. 62 <i>D'après</i> : lexpansion.lexpress.fr Made in France : des produits qui cartonnent à l'étranger	https://lexpansion.lexpress.fr/entreprises/made-in-france-dix-produits-qui-cartonnent-a-l-etranger_1660355.html
Grandes Lignes 5 ^{ème} édition 4 VWO – Cahier B	p.8 <i>D'après</i> : www.cinemas-utopia.org Jappeloup	http://www.cinemas-utopia.org/saintouen/index.php?id=1934&mode=film
	p.48 www.geoado.com Maxime, 14 ans, passe le bac	https://www.geoado.com/actus/maxime-14-ans-passe-le-bac-2013/